المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية
ⴰⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ
INSTITUT ROYAL DE LA CULTURE AMAZIGHE

ⴰⵙⵜⴰⵍ ⵏ ⵉⵍⵎⵎⵓⴷⵏ

ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴳ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ

تقويم التحصيل الدراسي

لدى تلميذات وتلاميذ التعليم الابتدائي في اللغة الأمازيغية من خلال مكوني : القراءة والتعبير الكتابي

ⵜⴰⵏⴰⵥⵜ ⵜⴰⵙⵖⵙⴰⵢⵜ

التقرير التحليلي





ⵉⵙⴷⴷⵉ : ⵎⵃⵎⵎⴷ ⵍⴱⵖⴷⴰⴷⵉ

إشراف : محمد البغدادي

ⴰⵎⵎⴰⵙ ⵏ ⵉⵙⵉⵔⵣⵣⵉⵏ ⵉⴷⵉⴷⴰⴽⵜⵉⴽⵏ ⴷ ⵉⵖⴰⵡⴰⵙⵏ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ
مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية

ⴰⵙⵜⴰⵍ ⵏ ⵉⵍⵎⵎⵓⴷⵏ

ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴳ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ

ⵜⴰⵏⴰⴹⵜ ⵜⴰⵙⴼⵙⴰⵢⵜ

ⵉⴱⴷⴷⵉ : ⵎⵃⵎⵎⴷ ⵍⴱⵖⴷⴰⴷⵉ

ⴰⵙⵎⴰⵔ ⵏ ⵜⴰⵏⴰⴹⵜ : ⵎⵃⵎⵎⴷ ⵍⴱⵖⴷⴰⴷⵉ ⴷ ⴱⵏⵄⵉⵙⴰ ⵢⵛⵛⵓ

ⴰⵙⵎⴰⵔ ⵏ ⵓⵔⵣⵣⵓ

ⴼⴰⵟⵉⵎⴰ ⴰⴳⵏⴰⵡ
ⵄⴱⴷⵍⵍⴰⵀ ⴱⵓⵣⵏⴷⴰⴳ
ⴱⵓⵛⵇⴰ ⵍⴱⵔⴽⴰⵏⵉ
ⵎⵔⵢⴰⵎ ⴷⵎⵏⴰⵜⵉ
ⵎⵚⴹⴰⴼⴰ ⵚⵚⵖⵉⵇ

ⴽⴰⵎⴰⵍ ⵓⵊⴰ
ⵄⴱⴷⵙⵍⴰⵎ ⴳⴰⵍⴰⴼⵉ
ⵎⵃⵎⵎⴷ ⵍⴱⵖⴷⴰⴷⵉ
ⵍⵃⵓⵙⴰⵢⵏ ⵍⵖⵓⵍⴱ
ⴱⵏⵄⵉⵙⴰ ⵢⵛⵛⵓ

ⴰⵎⵎⴰⵙ ⵏ ⵉⵙⵉⴳⴳⵉⵍⵏ ⵉⴷⵉⴷⴰⴽⵜⵉⵜⵏ ⴷ ⵉⵖⴰⵡⴰⵙⵏ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ

تقويم التحصيل الدراسي

لدى تلميذات وتلاميذ التعليم الابتدائي في اللغة الأمازيغية من خلال مكوني : القراءة والتعبير الكتابي

التقرير التحليلي

إشراف : محمد البغدادي

إنجاز التقرير: محمد البغدادي وبنعيسى يشو

إنجاز الدراسة

- فاطمة أكناو
- عبد الله بوزنداك
- بوشرى البركاني
- مريم الدمناتي
- مصطفى الصغير
- كمال أقا
- عبد السلام خلفي
- محمد البغدادي
- الحسين الغلب
- بنعيسى يشو

مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية

منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية

سلسلة دراسات وأبحاث رقم : 58

العنوان : تقويم التحصيل الدراسي لدى تلميذات وتلاميذ التعليم الابتدائي في اللغة الأمازيغية
من خلال مكوني : القراءة والتعبير الكتابي

الإشراف : محمد البغدادي

التنسيق : بنعيسى يشو

إنجاز الدراسة : فاطمة أكناو - كمال أقا - عبد الله بوزنداك -عبد السلام خلفي - بوشرى البركاني
محمد البغدادي - مريم الدمناتي - الحسين الغلب- مصطفى الصغير- بنعيسى يشو

الإخراج التقني والمتابعة : مركز الترجمة والتوثيق والنشر والتواصل

تصميم الغلاف : وحدة النشر

الإيداع القانوني : 2016 MO 0039

ردمك : 978-9954-28-211-3

المطبعة : مطبعة المعارف الجديدة – الرباط 2016

شكر وتنويه

تتقدم لجنة القيادة المكلفة بإعداد هذه الدراسة بمركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية إلى كل الذين ساهموا في إنجازها، بالشكر الجزيل على ما بذلوه من مجهودات وعلى ما قدموه من تضحيات في سبيل إخراج هذه الدراسة إلى حيز الوجود. وتخص بالذكر:

- السيد أحمد بوكوس عميد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية؛
- السيد علي براد مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة؛
- السيد سعيد بوضركة، خبير في مجال تحليل معطيات الدراسات التقويمية بالمركز الوطني للتقويم والامتحانات بوزارة التربية؛
- السادة نواب وزارة التربية الوطنية بالنيابات التابعة للأكاديمية الجهوية لمهن التربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة التي شملتها الدراسة؛
- السادة المفتشون المنسقون الإقليميون للغة الأمازيغية بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة:

- حميد آيت ساهل	- موحى عليبوش
- لحسن لحياني	- يوسف واسنسي
- الحسين محبوب	- أحمد زيلالي
- أحمد الواثق	- أحمد صالح
- محمد العبدي	

- السيدات والسادة أساتذة اللغة الأمازيغية بالنيابات التي شملتها الدراسة؛
- مديرو المؤسسات التعليمية التي أنجزت فيها هذه الدراسة؛
- تلاميذ وتلميذات الأقسام التي شملتها الدراسة ؛
- السيدات والسادة المكلفين بتمرير وتصحيح الروائز التشخيصية.

الفهرس

فهرس الجداول والمبيانات

فهرس الجداول

فهرس المبيانات

تقديم

تم إدراج اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم الابتدائي انطلاقا من الموسم الدراسي 2003-2004 في عدد محدود من المدارس الابتدائية الموزعة على مختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين على المستوى الوطني. وقد تزايدت المؤسسات التربوية التي شملها تدريس اللغة الأمازيغية من سنة إلى أخرى. وصاحب هذه العملية تحقيق عدة مكتسبات، تمثلت أساسا في إعداد منهاج اللغة الأمازيغية والحوامل الديداكتيكية للمستويات الست من التعليم الابتدائي، إضافة إلى تكوين عدد مهم من الأطر الإدارية والتربوية.

وقد انكب الاهتمام، منذ انطلاق الإدراج، على تحقيق هدفي التعميم العمودي والأفقي، عن طريق الزيادة التدريجية في عدد الأطر التربوية المكونة لهذا الغرض، ومن خلال عملية توسيع قاعدة المؤسسات التعليمية التي شملها تدريس اللغة الأمازيغية. ورغم هذه المجهودات المبذولة على هذا الصعيد، سواء من قبل مؤسسة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، أو من طرف شريكها الرسمي المتمثل في وزارة التربية الوطنية، فإن هدف التعميم ظل وسيظل مؤجلا إلى حين إعادة النظر في المقاربة المعتمدة في الإدراج وفي المنهجية المتبعة في توفير الموارد البشرية اللازمة لتحقيق التعميمين العمودي والأفقي لتجاوز الصعوبات المرصودة ميدانيا.

أما على المستوى الكيفي، فإن الاشتغال في اتجاه تحقيق التراكم النوعي المطلوب على مستوى الرفع من جودة التعلمات، ما يزال في بداياته، بحيث لم يعرف مجال تقويم التعلمات وتجويد تدريس اللغة الأمازيغية في كل مراحل التعليم الابتدائي انطلاقته الفعلية إلا في سنة 2010 لما أنجز المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، بتعاون مع ست أكاديميات جهوية للتربية والتكوين، دراسة تشخيصية استهدفت تقويم تعليم وتعلم القراءة والكتابة بتوظيف حرف تفيناغ بمستوى السنة الثانية ابتدائي، وذلك رغم مرور أكثر من عقد من الزمن على الإدراج الفعلي للغة الأمازيغية في مرحلة التعليم الابتدائي.

وبما أن تقويم تعلمات اللغة الأمازيغية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي لم تشملها الدراسات التقويمية الوطنية والدولية التي أشرفت عليها وزارة التربية الوطنية بتعاون مع المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008 على الخصوص، فإن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وبصفته شريكا في العمليات ذات الصلة بإدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية مع وزارة التربية الوطنية، ارتأى المساهمة في سد الفراغ الملحوظ في هذا المجال، وذلك بالعمل على إخضاع تعلمات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في اللغة الأمازيغية للتقويم والتشخيص في أفق الارتقاء بها وتجويدها.

ولتحقيق هذه الغاية تولى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية إنجاز دراسة في الموضوع، همت أساسا تقويم درجة التحصيل لدى تلاميذ وتلميذات المستويين الرابع والسادس ابتدائي في مكوني القراءة والتعبير الكتابي، وذلك بتعاون مع الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة. وقد همت هذه الدراسة ثمانية نيابات تابعة لهذه الأكاديمية، كما شملت ما مجموعه 1597 تلميذة وتلميذ بالمستويين السلفي الذكر.

وقد استهدفت هذه الدراسة، في الدرجة الأولى، تعزيز مكانة اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وتحديد مواطن القوة والضعف في تعلمات اللغة الأمازيغية، وخاصة في مكوني القراءة والتعبير الكتابي، إضافة إلى تزويد أصحاب القرار بالمعلومات الموضوعية المستقاة من الميدان والكفيلة بمساعدتهم على اتخاذ التدابير المطلوبة للرقي بتدريس اللغة الأمازيغية.

ولا شك، أن القارئ المتخصص وغير المتخصص سيجدان في هذا التقرير كل المعطيات التي وظفتها هذه الدراسة إن على مستوى المنهجية المتبعة، أو في ما يتصل بالنتائج التي انتهت إليها. ومن ثم، فإن هذه الدراسة تطمح أن تشكل بداية لمزيد من الأعمال النوعية التي سينعكس تأثيرها على تدريس اللغة الأمازيغية، خاصة بعد أن أصبحت هذه الأخيرة لغة رسمية في الدستور الجديد للمملكة.

محمد البغدادي

مدير مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية

المقدمـــة

أدرجت اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين بالاستناد إلى مرجعيات إستراتيجية وسياسية. وتتمثل هذه المرجعيات في كل من الخطب الملكية، التي أعادت الاعتبار للغة الأمازيغية، ولأول مرة في تاريخ المغرب المعاصر، باعتبارها مكونا أساسيا للهوية المغربية المتعددة الروافد، وكذا في الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية الذي كرس بدوره نفس التوجه، حيث أكد على ضرورة "إدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية والعمل على ضمان إشعاعها في الفضاء الاجتماعي والثقافي والإعلامي الوطني والجهوي والمحلي. وقد تعززت المرجعيات السالفة الذكر بالدستور الجديد للمملكة الذي نص في مادته الخامسة على كون اللغة الأمازيغية "أيضا لغة رسمية للدولة، باعتبارها رصيدا مشتركا لجميع المغاربة بدون استثناء".

ولم يقتصر إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية على هذه المرجعيات السياسية والإستراتيجية، بل أعتمد أيضا على العديد من النصوص ذات البعد البيداغوجي، كالكتاب الأبيض، وعلى نصوص تنظيمية أخرى، تتمثل أساسا في اتفاقية الشراكة المبرمة بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية، وفي مختلف المذكرات والقرارات التنظيمية الصادرة عن ذات الوزارة.

وبعد مرور ما يقرب من عشر سنوات على إدراج اللغة والثقافة الأمازيغيتين في منظومة التربية والتكوين، تم تحقيق عدة مكتسبات خلال هذه المدة الزمنية، كما تم الوقوف على جملة من الاختلالات التي صاحبت سيرورة الإدراج. ويتوخى التقرير الحالي تقديم نتائج دراسة تقويمية تشخيصية تناولت تقويم التحصيل الدراسي لدى المتعلمين والمتعلمات في التعليم الابتدائي من خلال مكوني القراءة والتعبير الكتابي، وتشكل هذه الدراسة، الأولى من نوعها، مساهمة علمية في تشخيص بعض جوانب تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية. وقبل الحديث عن هذه الدراسة، ارتأينا في البداية تعريف القارئ بما تم إنجازه في مجال تدريس اللغة الأمازيغية منذ إدراجها في التعليم الابتدائي سنة 2003، وتهم هذه الإنجازات.

إعداد منهاج اللغة الأمازيغية

أعد منهاج اللغة الأمازيغية الصادر في "الكتاب الأبيض" الذي أنجزته وزارة التربية الوطنية سنة 2002 قبل إدراج تدريسها في مرحلة التعليم الابتدائي. وقد حدد هذا المنهاج الغايات والمبادئ والاختيارات والتوجهات العامة المؤطرة لتدريس اللغة والثقافة الأمازيغيتين، نظرا لدورهما في عملية التواصل، وفي التنمية الشاملة والمستدامة. من تم، أصبح ضروريا العمل على تطويرها وتأهيلها لتستوعب مختلف المستجدات التي تعرفها المجالات العلمية والتكنولوجية إن على المستوى الوطني أو الدولي.

ومن الغايات الكبرى لتدريس اللغة الأمازيغية حسب ما جاء في المنهاج ما يلي:

- تقوية الوعي بالذات المغربية، ومقومات الشخصية الوطنية وترسيخ روح المواطنة المغربية؛
- تعزيز التلاحم الاجتماعي لمختلف مكونات المجتمع المغربي؛
- تعزيز التعدد اللغوي والثقافي تجنبا لأي إقصاء؛
- تمكين المتعلمين من الإلمام بالبعد الأمازيغي للثقافة والحضارة المغربيتين، مع الانفتاح على الثقافات والحضارات الأخرى؛
- تمكين الثقافة واللغة الأمازيغيتين من لعب دورهما كاملا في التنمية المحلية والوطنية؛
- تمكين المتعلمين من الانخراط بفعالية أكبر في مختلف مجالات الحياة.

واستنادا إلى منهاج اللغة الأمازيغية المنصهر في المنهاج العام لمرحلة التعليم الابتدائي، تم الشروع في تفعيل وأجرأة تدريس اللغة الأمازيغية بهذه المرحلة من خلال مجموعة من الإجراءات أهمها:

✓ **توفير إطار تنظيمي لتدريس اللغة الأمازيغية**

يتمثل الإطار التنظيمي في النصوص الصادرة عن وزارة التربية الوطنية بالتعاون مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بغاية تدبير وتنظيم عملية تدريس اللغة الأمازيغية وتفعيل المنهاج. وهكذا خصص غلاف زمني حدد في ثلاث ساعات في الأسبوع لتدريس أنشطة اللغة الأمازيغية المتمثلة في: التعبير الشفوي، القراءة، الكتابة، النحو والصرف، ثم أنشطة التفتح.

✓ **تأليف الكتب المدرسية والدلائل البيداغوجية الخاصة بمستوى التعليم الابتدائي**

تم تأليف الكتب المدرسية والدلائل البيداغوجية استنادا إلى دفاتر التحملات التي أعدها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بالتعاون مع الوزارة في إطار اتفاقية الشراكة التي تجمع بينهما. وهكذا أصبحت المدرسة الابتدائية، منذ سنة 2008، تتوفر على العدة البيداغوجية اللازمة التي تغطي كل مراحل التعليم الابتدائي كما هو الشأن بالنسبة لباقي مواد منهاج المرحلة الابتدائية.

ولم يقتصر تدريس اللغة الأمازيغية على الكتب المدرسية والدلائل البيداغوجية فقط، بل عمل باحثو المعهد على توفير باقي الحوامل الديداكتيكي الداعمة لعملية تدريس اللغة الأمازيغية بما في ذلك تأليف قصص وأشرطة مصورة وأقراص مدمجة ودعائم تعليم كتابة حرف تفيناغ وغيرها.

✓ **إعداد مجزوءات التكوين الأساس والمستمر**

ومن الإجراءات الأخرى التي تم اتخاذها من أجل أجرأة عملية إدراج اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم الابتدائي، العمل على توفير الأطر التربوية من أساتذة ومفتشين ومكونين. مما استوجب ضرورة إعداد مجزوءات التكوين الأساس والمستمر. وابتداء من الموسم الدراسي الحالي 2012-2013 أحدثت الوزارة في المراكز الجهوية الجديدة لمهن التربية والتكوين مسلكا متخصصا لتكوين أساتذة اللغة الأمازيغية لمرحلة التعليم الأولي والتعليم الابتدائي. مما مكن من توسيع قاعدة تدريس اللغة الأمازيغية دون تحقيق التعميمين الأفقي والعمودي.

ولضمان مواكبة هذا التوسع من الناحية الكيفية، وبغية تجويد تدريس اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم الابتدائي، بات من الضروري القيام بدراسة تقويمية للكفاية اللغوية للمتعلمين وللمتعلمات في اللغة الأمازيغية في سلك التعليم الابتدائي عموما، وعلى نحو خاص في مكوني القراءة والتعبير الكتابي بالمستويين الرابع والسادس.

وينتظم تقرير هذه الدراسة في مقدمة وستة فصول وخاتمة وملاحق، تناول الفصل الأول منها موضوع الدراسة ومجالها، أما الفصل الثاني تم فيه تحديد بعض المفاهيم التي تناولتها الدراسة كمفهوم التقويم ومفهوم استراتيجيات القراءة/ الفهم ومفهوم التعبير/الإنتاج الكتابي ومراحل بناء كل منهما في اللغة الأمازيغية. ويقدم الفصل الثالث الإطار المنهجي الذي يعرض معطيات حول مجال الدراسة ومجتمعها وعينتها وعدتها ومراحل إنجازها، فضلا عن النموذج المعتمد في تحليل تلك المعطيات.

وانصب الفصل الرابع على تقديم النتائج العامة والخاصة للدراسة بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي. في حين تم تخصيص الفصل الخامس للتعريف بمستوى التحصيل الدراسي بالمستويين المستهدفين حسب المستويات المهارية (المعرفة، الفهم، التحليل والتركيب، التطبيق ثم التقويم). وفي الفصل السادس والأخير، تم تقديم نتائج التحصيل بالمستويين الرابع والسادس في علاقتهما بأهم المتغيرات المفسرة للنتائج والخاصة بكل من المدرسين والمتعلمين، ثم خاتمة تضمنت أهم التوصيات والاقتراحات التي جاءت بها الدراسة.

الفصل الأول

موضوع الدراسة ومجالها

شكل موضوع تعميم وتحسين جودة تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم الابتدائي إحدى التحديات التي راهن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية وبشراكة مع وزارة التربية الوطنية على كسبها منذ الانطلاقة الفعلية لتدريس اللغة الأمازيغية سنة 2003. وفي هذا الإطار، تم الاشتغال على إعداد البرامج والكتب المدرسية والحوامل الديداكتيكية للغة الأمازيغية وفق تصور نظري يستحضر الوضع الاعتباري للغة الأمازيغية من ناحية، ويستجيب للمنطلقات والمبادئ العامة لمنهاج اللغة الأمازيغية من ناحية ثانية، إضافة إلى تكوين الأطر التربوية المعنية بتأطير وتدريس اللغة الأمازيغية وثقافتها. وقد شكلت هذه المنجزات مجتمعة إحدى المداخل الأساسية لإرساء وتعميم وتحسين جودة التعلمات في اللغة الأمازيغية.

وتفعيلا لهذا التوجه، وبعد انصرام عقد من الزمن على الانطلاقة الفعلية لإدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، أصبح من اللازم القيام بدراسة تقويمية لقياس درجة تمكن المتعلمين والمتعلمات من اللغة الأمازيغية في سلك التعليم الابتدائي عموما، وعلى نحو خاص بالمستويين الرابع والسادس بالمؤسسات التعليمية العمومية التي تدرس فيها الأمازيغية. فماهو موضوع هذه الدراسة ؟ وما هي أهميتها ؟ وماهي أسئلتها وفرضيتها ؟ ثم ما هي أهدافها وحدودها؟

1. موضوع الدراسة وأهميتها

يتحدد موضوع هذه الدراسة في تقويم التحصيل الدراسي لدى تلميذات وتلاميذ التعليم الابتدائي بالمستويين الرابع والسادس في اللغة الأمازيغية من خلال مكوني القراءة والتعبير الكتابي. وتكمن أهميتها في كونها أول دراسة من نوعها تهتم بتقويم درجة التحصيل في اللغة الأمازيغية. فإذا كانت التعلمات الأساسية، وخاصة تعلم اللغات، في المرحلة الابتدائية بالمنظومة التربوية المغربية قد حظيت بتقويمات متعددة منها ما هو وطني (البرنامج الوطني لتقويم التعلمات، 2008 الذي أنجزته وزارة التربية الوطنية بتعاون مع المجلس الأعلى للتعليم)، ومنها ما هو دولي (الدراسة الدولية لتقويم الرياضيات والعلوم والدراسة الدولية لتقويم الكفايات القراءتية والمعروفتين اختصارا على التوالي ب: TIMSS ; PIRLS[1]) والتي تشرف عليهما الجمعية الدولية لتقويم التحصيل ببوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية والمعروفة اختصارا ب IEA[2]، فإن اللغة الأمازيغية لم تُؤخَذ بعين الاعتبار في هذه الدراسات التقويمية عموما، وعلى نحو خاص في البرنامج الوطني لتقويم التعلمات الذي صادف إنجازه مرور أكثر من خمس سنوات على إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية.

إضافة إلى ما سلف، فإن أهمية هذه الدراسة تتجلى في كونها ستمنح للفاعلين التربويين تغذية راجعة على مستوى التمكن من الكفايات اللغوية؛ بحيث ستتيح لهم إمكانية معرفة درجة التحصيل لدى المتعلمات والمتعلمين في اللغة الأمازيغية، خصوصا وأنه قد مر على إدراجها في مرحلة التعليم الابتدائي، وبشكل غير معمم، أزيد من عقد من الزمن.

وعلى هذا الأساس، انصبت هذه الدراسة على تقويم درجة تحصيل المتعلمات والمتعلمين في مكوني القراءة والتعبير الكتابي في اللغة الأمازيغية بالمستويين الرابع والسادس من التعليم الابتدائي بالمؤسسات التعليمية التي تتوفر على الأقسام التي تدرس فيها اللغة الأمازيغية. ويرجع السبب في اختيار المستويين الرابع والسادس وكذا مكوني القراءة والتعبير الكتابي إلى جملة من الاعتبارات نسوق هنا أهمها:

- لقد سبق لمركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية أن أنجز بتعاون مع وزارة التربية الوطنية دراسة تشخيصية حول تقويم التعلمات في القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ بالسنة الثانية من التعليم الابتدائي؛

- تم اختيار مكوني القراءة والتعبير الكتابي كذلك، لكون التركيز على استرتيجيات القراءة/الفهم يُستهدَف ابتداء من السنة الرابعة ابتدائي، بحيث يتم الاعتماد على نصوص مختلفة لقياس مدى تمكن المتعلمات والمتعلمين من اكتساب بعض استراتيجيات القراءة لفهم تلك النصوص، في أفق التمكن من كفاية الإنتاج الكتابي؛

- أما بالنسبة لاختيار السنة السادسة، فإن هذه المرحلة تعتبر نهاية سلك التعليم الابتدائي، وبالتالي فالتلاميذ والتلميذات مطالبون في هذا المستوى التعليمي باكتساب القدرة على تطوير مهاراتهم القرائية لفهم النصوص، وبالتمكن، في الوقت نفسه، من مهارات التعبير الكتابي بتوظيف المعجم الملائم ومختلف الموارد ذات الصلة باستراتيجيات القراءة.

[1] **.PIRLS**, (***P****rogress in* ***R****eading* ***L****iteracy* ***S****tudy)* . **TIMSS**: (**T**rends in **I**nternational **M**athematics and **S**cience **S**tudy)
[2] . **IEA** , **I**nternational **A**ssociation for the **E**valuation of Educational Achievement.

2. أسئلة الدراسة وفرضيتها

تنطلق هذه الدراسة من الرغبة في تقديم أجوبة عن جملة من الأسئلة يمكن حصرها في ما يلي:

- ما هي درجة تحصيل تلميذات وتلاميذ المستويين الرابع والسادس في مكوني القراءة والتعبير الكتابي عموما؟ وبشكل خاص:

✓ ما هي درجة تمكن المتعلمات والمتعلمين من استراتيجيات القراءة ومن الفهم العام والتفصيلي للنصوص القرائية؟

✓ ما مدى تمكنهم من توظيف بعض العناصر اللغوية المساعدة على فهم النصوص؟

✓ ما مدى تمكنهم من توظيف السياق لفهم النصوص؟

✓ ما مدى تمكنهم من تحديد أجناس النصوص؟

✓ ما مدى تمكن التلاميذ والتلميذات بالمستويين الرابع والسادس من التعبير الكتابي سواء تعلق الأمر بملء الفراغ ضمن نصوص مقترحة، أو بإنتاج نص كتابي انطلاقا من تعليمات وأسناد؟

✓ ما درجة تحصيل المتعلمين والمتعلمات حسب المستويات المهارية (المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) بكل من المستوى الرابع والسادس؛

✓ ما هي المتغيرات الأكثر تأثيرا في درجة التحصيل في اللغة الأمازيغية بصفة عامة وفي مكوني القراءة والتعبير الكتابي على نحو خاص؟

تؤدي بنا الأسئلة السالفة الذكر إلى صياغة فرضية الدراسة على الشكل التالي: إن درجة التحصيل في اللغة الأمازيغية بصفة عامة وفي القراءة والتعبير الكتابي على الخصوص تتحسن بتحسن الشروط التنظيمية والبيداغوجية المصاحبة لها، خاصة متابعة المتعلمات والمتعلمين لدراستهم بشكل منتظم ومتتابع، إضافة إلى تأهيل المدرسين وتمكينهم من تكوين متين في تدريس اللغة الأمازيغية.

3. أهداف الدراسة وحدودها

في ضوء الأسئلة التي تتوخى هذه الدراسة الإجابة عنها، واستنادا إلى الفرضية الموجهة لها، تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف منها ما هو استراتيجي ومنها ما هو بيداغوجي ديداكتيكي.

فمن الناحية الإستراتيجية، تتوخى هذه الدراسة تعزيز مكانة اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين.

وأما من الناحية البيداغوجية والديداكتيكية فإنها تهدف بشكل عام إلى:

- المساهمة في دعم البحث البيداغوجي والديداكتيكي في مجال تقويم التعلمات عموما، وبصفة خاصة سد الفراغ الملحوظ على مستوى تقويم التعلمات في اللغة الأمازيغية؛
- المساهمة في تحسين جودة التعلمات في اللغة الأمازيغية؛
- تحديد مواطن القوة والضعف في تعلمات اللغة الأمازيغية، وخاصة في مكوني القراءة والتعبير الكتابي؛
- تزويد أصحاب القرار بالمعلومات الموضوعية المستقاة من الميدان والكفيلة بمساعدتهم على اتخاذ التدابير المطلوبة للرقي بتدريس اللغة الأمازيغية؛

تتوخى هذه الدراسة، بشكل خاص، **تشخيص حالة التعلمات في اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي بشكل عام وبالمستوى الرابع والسادس على نحو خاص**.

إذا كانت هذه الدراسة تتوخى تقديم بعض عناصر الإجابة عن الأسئلة السالفة الذكر، وتحقيق الأهداف المعلنة، فإنها مع ذلك لا تطمح إلى تعميم نتائجها بشكل مطلق على درجة التحصيل في تعلمات المتعلمين والمتعلمات في اللغة الأمازيغية وعلى المستوى الوطني نظرا لمحدوديتها والمتمثلة أساسا في:

- تقويم درجة التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات في مكونين ومستويين تعليميين فقط؛ ويتعلق الأمر بمكوني القراءة والتعبير الكتابي وبمستويي الرابع والسادس ابتدائي؛
- اقتصار إجراء الدراسة على ثمان نيابات فقط تابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة، ويتعلق الأمر بنيابات: أكادير إداوتنان، إنزكان آيت ملول، اشتوكة آيت باها، تارودانت، تزنيت، ورزازات، تنغير وزاكوزة. ولم تشمل الدراسة نيابة سيدي إفني نظرا لكونها لا تتوفر على المستويين التعليميين المستهدفين.

بعد أن تم التعريف بالدراسة من حيث موضوعها وأهميتها وأهدافها، وطرح أسئلتها وتوضيح الفرضية التي تنطلق منها، إضافة إلى رسم حدودها، سيتم في الفصل الثاني الموالي تقديم الإطار النظري والمفاهيمي الذي استندت إليه، وذلك بغية تمكين القارئ من الإلمام بالجانب النظري الذي تحكم في الاختيار المنهجي المتبع في إنجاز الدراسة.

الإطار 1: التعريف بالدراسة من حيث :

1. أهميتها وأهدافها

* هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في مجال تقويم التحصيل الدراسي في اللغة الأمازيغية لدى المتعلمات والمتعلمين بالتعليم الابتدائي، وتتلخص أهدافها في::

* التمكين من معرفة درجة التمكن من مكوني القراءة والتعبير الكتابي في اللغة الأمازيغية بعد مرور أزيد من عقد من الزمن على إدراجها في مرحلة التعليم الابتدائي ولو بشكل غير معمم؛

* تعزيز مكانة اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين؛

* تقويم درجة تحصيل المتعلمات والمتعلمين في مكوني القراءة والتعبير الكتابي في اللغة الأمازيغية بالمستويين الرابع والسادس من التعليم الابتدائي بالمؤسسات التعليمية التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة.

2. أسئلتها وفرضيتها

من أهم الأسئلة التي تتوخى هذه الدراسة الإجابة عنها:

* ماهي درجة تمكن المتعلمات والمتعلمين من استراتيجيات القراءة ومن الفهمين العام والتفصيلي للنصوص القرائية، وذلك بتوظيف السياق وبعض العناصر اللغوية؟

* ماهي درجة تمكن التلاميذ والتلميذات بالمستويين الرابع والسادس من التعبير الكتابي سواء تعلق الأمر بملء الفراغ ضمن نصوص مقترحة أو بإنتاج نص كتابي انطلاقا من تعليمات وأسناد ؟

* ماهي المتغيرات الأكثر تأثيرا في درجة التحصيل في اللغة الأمازيغية بصفة عامة وفي القراءة والتعبير الكتابي بشكل خاص ؟

أما الفرضية التي انطلقت منها الدراسة، فهي كالتالي:

إن درجة التحصيل في اللغة الأمازيغية بصفة عامة، وفي القراءة والتعبير الكتابي على الخصوص، تتحسن بتحسن الشروط التنظيمية والبيداغوجية المصاحبة لها، خاصة متابعة المتعلمات والمتعلمين لدراستهم بشكل منتظم ومتتابع، إضافة إلى تأهيل المدرسين وتكوينهم المتين في تدريس اللغة الأمازيغية.

3. حدودها

* تقويم درجة التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات في مكونين وفي مستويين تعليميين فقط؛ ويتعلق الأمر بمكوني القراءة والتعبير الكتابي، وبالمستويين التعليميين الرابع والسادس ابتدائي؛

* اقتصار إجراء الدراسة على ثمان نيابات تابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة

استندت هذه الدراسة إلى إطار نظري يتمحور حول جملة من المفاهيم التي تنتمي إلى مجال البيداغوجيا عموما، وإلى حقل القياس والتقويم بشكل خاص. ونستعرض هنا البعض من هذه المفاهيم، ويتعلق الأمر بمفهوم التقويم، وبمفهوم استراتيجيات القراءة/الفهم، وبمفهوم استراتيجيات التعبير/الإنتاج الكتابي، وبمراحل بنائهما في اللغة الأمازيغية.

1. التقويم

يلاحظ في العقود الأخيرة التزايد المطرد للإنتاج العلمي في مجال البحث التربوي عموما، وفي حقل التقويم على وجه الخصوص. ويرجع هذا الاهتمام إلى المكانة المتميزة التي أصبح يتبوؤها هذا الحقل المعرفي ضمن باقي حقول البحث التربوي. كما أن هذا الاهتمام يأتي استجابة للرغبة في تجاوز عدد من الإكراهات المرتبطة بالتحكم في العملية التعليمية التعلمية وفي بناء الكفايات. ومن ثم، فإن عملية التقويم ليست هدفا في حد ذاتها بقدر ما هي أداة لتحسين جودة تحصيل التعلمات.

وفي هذا الإطار فإن "الغاية من التقويم لا تكمن في تحقيق النجاح أو الفشل، بقدر ما تكمن في فهم ما يؤسس للإنجازات الملاحظة" لدى المتعلمين (Jacques Grégoire, 2008: 14). ولفهم هذه الإنجازات الملاحظة عندهم يتم اعتماد نماذج مختلفة من التقويم، منها ما يتصل بقياس مدى التمكن من برنامج دراسي معين، وهو ما يصطلح عليه بالتقويم الإجمالي، ومنها ما يرتبط بمجال التكوين وهو ما يعرف بالتقويم التكويني، ومنها ما يتعلق بتشخيص مكامن القوة والضعف في إنجازات المتعلمين، وهو ما يصطلح عليه بالتقويم التشخيصي وهذا النوع الأخير هو الذي يهمنا في هذه الدراسة.

يهدف التقويم التشخيصي Evaluation diagnostique، الذي يعتمد على أداة الرائز حسب معجم "التقويم والبحث في التربية" لصاحبه دولاندشير إلى "اكتشاف مكامن الضعف والأعطاب في كل مجالات التعلم المدرسي" (De Landsheere 1992). غير أن تطور البحث في مجال التقويم لم يعد يكتفي بقياس إنجازات التلاميذ فقط، بل يشمل أيضا تقويم طرائق وظروف الاشتغال والممارسات الصفية للمدرس، بالإضافة إلى الجانب التنظيمي للنظام التربوي.

ومادام أن هذا النوع من التقويم يروم، بالإضافة إلى قياس إنجازات التلاميذ، الوقوف على ظروف التعلم ومحيطه، فإن هذه الدراسة، واستنادا إلى موضوعها وأهدافها وعدتها، تتقاسم نفس الغايات التي يتوخى التقويم التشخيصي تحقيقها على مستوى التحصيل لدى المتعلمات والمتعلمين. ويهمنا في هذا الإطار تقويم التحصيل في القراءة/الفهم واستراتيجياتها، إضافة إلى التعبير/الإنتاج الكتابي في المستويين الرابع والسادس من مرحلة التعليم الابتدائي.

2. استراتيجيات القراءة / الفهم

لم يعد مفهوم القراءة يقتصر على فهم اللغة المكتوبة وفك شفرتها فقط، بل أصبح نشاطا يبنى وفق استراتيجيات تعتمد على المعارف القبلية وعلى تشغيل السيرورات الذهنية والوعي بها. وهكذا نجد القراءة هي "نشاط جد مركب لمعالجة المعلومات. فهي تعتمد على أخذ المعلومة بواسطة العين، وبناء المعنى انطلاقا من المعلومات المدركة، ثم تخزينها في الذاكرة، وإدماجها مع المعلومات القبلية، وفي الأخير يحدث لدى الفرد رد فعل معرفي إزاء المعنى المبني" (Adams et al, 1998: 10).

من هنا فإن هذه العملية المركبة ذات الصلة بالقراءة تمكننا من التمييز بين صنفين من القراء: القارئ الفعال والقارئ غير الفعال أو الذي تعترضه مشاكل أثناء عملية القراءة. وتنتظم سيرورة القراءة وفق ثلاث مراحل أساسية (Claudine Lachapelle, 2006:)

- ✓ **قبل القراءة**

ففي الوقت الذي يعتبر فيه القارئ غير الفعال القراءة بمثابة فك شفرة لمتتالية من الكلمات، نجد القارئ الفعال على علم وبينة بأن القراءة هي عملية البحث عن المعنى، وعليه فإنه يلجأ إلى توظيف معارفه القبلية ليبني توقعاته حول محتوى النص وشكله، كما يوظف كل المعطيات والأسناد التي تساعده على تحديد المعلومات المرغوب فيها والتي من شأنها أن تمكنه من التنبؤ بالمضامين المحتملة للنص.

- ✓ **أثناء القراءة**

إذا كان القارئ غير الفعال في هذه المرحلة لا يستعمل معارفه المكتسبة في نسقه اللغوي الأول، ولا ما يتصل به من معطيات لغوية تركيبية أخرى، وبنيات نصية مشابهة من أجل فهم النص المقروء، فإن القارئ الفعال على عكسه يقرأ باستعمال معارفه السابقة حول الجنس التعبيري المقروء، ويقارن معلوماته الواردة فيه بتلك التي يعرفها سلفا عن هذا الجنس التعبيري. كما أنه يتحقق من درجة فهمه وبشكل دائم أثناء القراءة.

- ✓ **بعد القراءة**

في هذه المرحلة نجد القارئ الفعال يعمد إلى التقويم الذاتي لمعرفة مدى تمكنه من بلوغ هدفه من القراءة؛ وذلك عن طريق توظيف جملة من التقنيات كتلخيص الأفكار الواردة في النص المقروء، وتقديم رأيه حول القضايا التي يتناولها، أو بالتحقق من الأفكار الواردة فيه من خلال البحث في مصادر معرفية أخرى. أما القارئ الذي لديه صعوبات في القراءة فإنه، وبمجرد ما ينتهي من قراءة نص ما، ينسى ما ورد فيه، كما أنه لا يتجشم عناء القيام بتقويم ذاتي لمعرفة مدى فهمه للنص المقروء.

3. استراتيجيات القراءة/ الفهم في اللغة الأمازيغية ومراحل بنائها

إذا كان التقويم التشخيصي يتوخى معرفة مكامن القوة والضعف في درجة التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات، فإن ذلك لا يتحقق عمليا إلا بالعودة إلى المنهاج و إلى مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية المتضمنة فيه. وفي هذا الإطار يعتبر نشاط القراءة من الأنشطة الأساسية في التعلمات، وفي بناء المعارف في مجال التحصيل اللغوي. ويتبين من خلال العودة إلى المنهاج الرسمي لتدريس اللغات بالتعليم الابتدائي في المنظومة التربوية، أن هناك نوعا من عدم التطابق في تحديد مفهوم القراءة؛ بحيث نجدها تارة بمثابة فهم النص، بمعنى التعرف على الدلالات من خلال الربط بين الكلمات ثم الجمل فالفقرات، مع توظيف السياقات المساعدة على حصول هذا الفهم، ونجدها تارة أخرى تتجاوز "التشفيه والنطق السليم" إلى فهم المقروء وإعادة بنائه. (الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2008)

وقد حدد منهاج اللغة الأمازيغية مفهوم القراءة ومختلف مراحل واستراتيجيات تدريسها بشكل ينسجم مع تصور يهدف إلى تكوين القارئ الفعال؛ بحيث تتوخى القراءة، حسب المنهاج، إلى تمكين المتعلم(ة) من قراءة نصوص اللغة الأمازيغية بحرف تيفيناغ من خلال:

- فك رموز حرف تيفيناغ؛
- فهم النصوص؛
- التعرف على بنياتها وأجناسها بكيفية تدريجية.

وقبل تقديم مختلف المراحل التي يمر بها بناء استراتيجيات القراءة، لابد من التذكير بأن هذا البناء يتطور كلما تقدمنا في المستويات الدراسية. فبمجرد التمكن من أبجدية تيفيناغ يبدأ المتعلم(ة) في التعامل مع النصوص القرائية منذ السنة الأولى. ويقترح منهاج اللغة الأمازيغية بناء استراتيجيات القراءة لدى المتعلمين والمتعلمات عبر مراحل منهجية محددة تكمن إجمالا فيما يلي :

ⵜⴰⴼⵔⴽⴰ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ : ⴷⴰⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ **المرحلة الأولى : قبل القراءة**	
1. ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ	1. التهيئ
2. ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵅⴼ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ	2. طرح أسئلة حول معارف التلميذ
3. ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵅⴼ ⵓⵡⵍⴰⴼ	3. طرح أسئلة حول الصورة
4. ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵅⴼ ⵓⵣⵡⵍ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ	4. طرح أسئلة حول عنوان الدرس
5. ⴰⵙⴽⵙⵓ ⵏ ⵜⵔⴰⵜⵙⴰ ⵏ ⵓⵎⴰⵡⴰⵍ ⵉⵣⴷⵉⵏ ⴷ ⵢⵉⴳⵔ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ	5. بناء شبكة المعجم المرتبط بالموضوع لتسهيل فهم النص
ⵜⴰⴼⵔⴽⴰ ⵜⵉⵙⵙ ⵙⵏⴰⵜ : ⵉⵡⵏⴰⵏ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ (ⵜⵉⵖⵔⵉ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ) **المرحلة الثانية : أثناء القراءة**	
1. ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ	1. التهيئ
2. ⵜⵉⵖⵔⵉ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⵙ ⵉⴼⵙⵙⵉ	2. قراءة صامتة من طرف المتعلمين
3. ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵜⵡⵏⴳⵉⵎⵜ ⵜⴰⵎⴰⵜⵓⵜ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ	3. استخراج الفكرة الرئيسية للنص
4. ⵜⵉⵖⵔⵉ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⵙ ⵜⵎⵙⵍⵉⵜ	4. قراءة جهرية من طرف الأستاذ
5. ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵜⴰⵙⴷⴷⴰⵔⵜ ⵙ ⵜⵙⴷⴷⴰⵔⵜ	5. شرح النص فقرة بفقرة
6. ⴰⵙⴽⵓ ⵏ ⵓⵙⴳⵣⵍ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ	6. تلخيص النص
ⵜⴰⴼⵔⴽⴰ ⵜⵉⵙⵙ ⴽⵕⴰⴹⵜ : ⴹⴰⵕⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ (ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ) **المرحلة الثالثة : ما بعد القراءة**	
1. ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ	1. التهيئ
2. ⵜⵉⵖⵔⵉ ⵙ ⵜⵎⵙⵍⵉⵜ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ	2. قراءة جهرية من طرف الأستاذ والتلاميذ
3. ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵓⵔⵎⴰⵙ ⴷ ⵓⵣⵣⵔⴰⵢ	3. إنجاز تمارين الفهم
4. ⴰⵙⵙⵓⴼⵖ ⵏ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵏ ⵓⵙⵏⴰⵢ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴷ ⵓⵣⵣⵔⴰⵢ (ⵙⴳ ⵓⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⴽⴽⵓⵥ ⵏ ⵓⵙⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ)	4. أنجاز التمارين المتعلقة ببنية النص (ابتداء من السنة الرابعة)
5. ⴰⵙⵜⴰⵍ ⴷ ⵓⵙⵎⴽⵍ	5. التقويم والمعالجة

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم القراءة في منهاج اللغة الأمازيغية يطمح إلى مسايرة مفهوم استراتيجيات القراءة/الفهم كما هو متداول في الأدبيات التربوية المعاصرة وكذا في الدراسات التقويمية الدولية التي تعنى بتقويم درجة التحصيل في القراءة.

وانسجاما مع التصور المقدم لمفهوم القراءة والمعبر عنه سلفا، يحدد الإطار المرجعي لدراسة تقويم الكفايات القراءاتية PIRLS مفهوم القراءة في"القدرة على فهم واستخدام الأشكال اللغوية الكتابية التي يطلبها المجتمع ويقدرها الفرد، وتمكين القراء الصغار من استنباط المعنى من مختلف النصوص، فهم يقرؤون ليتعلموا ويشاركوا في مجتمعات القراء وفي المدارس وفي الحياة اليومية وللمتعة".(Ina V.S.Mullis, et al. 2011 : 7)

أما الدراسة الدولية: PISA فهي تستعمل مفهوم "فهم المكتوب/ compréhension de l'écrit" بدلا من "مفهوم القراءة" لتقرب هذا الأخير إلى عموم القراء وتعني به "العملية التي تستدعي مجموعة من الكفايات المعرفية، التي تبدأ بالقدرة الأولية لفك شفرة المكتوب ثم معرفة المعجم والنحو وبشكل عام البنيات والخصائص اللغوية والنصية مرورا بمعرفة العالم. تعمل القراءة كذلك على تعبئة الكفايات الميتا-معرفية؛ أي الوعي بوجود استراتيجيات متعددة وبإمكانية اختيار الأكثر ملاءمة منها لقراءة النصوص. وهكذا فإن الكفايات الميتا-معرفية تتم تعبئتها عندما يفكر قارئ ما في محتوى نص ما ويكيف ممارسته للقراءة ويراقبها بحسب الهدف المنشود." (OCDE 2012 : 24)

يلاحظ على أن هذين التعريفين الأخيرين للقراءة يعكسان فهما متميزا يقوم على التفاعل بين النص المقروء والذات القارئة في تفاعلها مع المحيط الخارجي.

بهذا الطرح المقترح لمفهوم القراءة تطمح الدراسة الحالية، وبالاستناد إلى المنهاج الرسمي للغة الأمازيغية، إلى تقويم درجة تحصيل المتعلمين والمتعلمات في القراءة انطلاقا من مجموعة من المؤشرات التي تم استحضارها خلال بناء الروائز الخاصة بهذه الدراسة، والمتمثلة أساسا في الفهمين العام والتفصيلي للنصوص، وتوظيف السياقات لفهم المقروء إضافة إلى التمكن من تحديد أجناس النصوص والتفاعل بين ذات القارئ والعالم المحيط به.

4. استراتيجيات التعبير/الإنتاج الكتابي

إذا كانت هذه الدراسة تعتمد التصور السالف الذكر لمفهوم القراءة، فإنها تستحضر في تحديدها للتوجه الذي سيحكم مفهومها للتعبير أو الإنتاج الكتابي نفس الأبعاد والاستراتيجيات والكفايات الميتا – معرفية(métacognition) التي حددت بها مفهوم القراءة، على اعتبار أن التعبير أو الإنتاج الكتابي ليس كفاية مستقلة بذاتها، بل إن اكتسابه مرتبط ورهين باكتساب كفاية القراءة، نظرا لكون هاتين الكفايتين تشكلان وجهين لعملة واحدة هي اللغة المكتوبة، كما أنهما يتطوران على نحو متواز ومستقل.

ومنذ ثلاث عقود خلت، تضاعف عدد البحوث العلمية التي أنجزت حول الميتا – معرفة في مجالات مختلفة، في أفق تحسين جودة التعلمات. فكانت النتائج، على الأقل، فيما يتصل بفهم المكتوب واضحة؛ بحيث أكدت على ضرورة تلقي المتعلمين لتعليم يمكنهم من ضبط ومراقبة فهمهم. لأن ذلك سيسمح لهم، ليس فقط، بالقدرة على تطوير مهارات قيادة عمليات الفهم، وإنما بتحسين درجة فهمهم للنص المكتوب. (Martine Rémond, 2009, pp : 1-11)

وهكذا، فإن مفهوم التعبير الكتابي أو الإنتاج الكتابي يتحدد، حسب هذه الدراسة، في كونه "فعلا دالا يعمل على جعل المتعلم(ة) قادرا على بلورة أفكاره والتعبير عنها وعن أحاسيسه واهتماماته وكذا انشغالاته قصد تبليغها وإيصالها إلى الآخرين. هذا النوع من التبليغ والإيصال يستدعي تشغيل المؤهلات والاستراتيجيات التي ينبغي أن يتمكن منها المتعلم(ة) تدريجيا خلال تعلماته المدرسية." **(Programme d'études en FL2-I (6e) 1998, 111). "Document de mise en œuvre" :**

وبما أن هاتين السيرورتين، القراءة والتعبير أو الإنتاج الكتابي، تتطوران في نفس الوقت، فإنه يجب أن يدرسا في الآن نفسه. كما أن المتعلم(ة) مطالب بتوظيف معارفه في اللغة الشفوية أثناء مجابهته للتعبير الكتابي.

5. استراتيجيات التعبير/الإنتاج الكتابي في اللغة الأمازيغية ومراحل بنائها

إن نشاط التعبير الكتابي ليس نشاطا بسيطا، بقدر ما هو عملية يتم القيام بها وفق سيرورة تتشكل أساسا من ثلاثة مراحل على غرار نشاط القراءة، وهي: مرحلة ما قبل الكتابة ومرحلة الكتابة ثم مرحلة ما بعد الكتابة. وبالتالي، فعملية التعبير أو الإنتاج الكتابي ينبغي أن تخضع لهذه السيرورة ولخصائص كل مرحلة من مراحلها، والتي من شأنها أن تؤدي حتما إلى تبليغ الرسالة المراد

توصيلها بشكل واضح ودقيق. ومن الأساسي جدا كذلك أن يجعل المتعلم(ة) إنتاجه الكتابي خاضعا لهذه السيرورة؛ وذلك بغض النظر عن نوع وشكل النص المراد كتابته.

إن عملية التوليف بين حلقات الاشتغال في كل مرحلة على حدة كفيل بتنمية وتطوير كفاية التعبير أو الإنتاج الكتابي لدى المتعلم(ة) كما يوضح ذلك الجدول أسفله.

المرحلة الأولى : قبل التعبير الكتابي
✓ تهيئ وتقديم المعلومات وجعل المتعلم في وضعية تواصلية دالة. ✓ الإعداد لكتابة النص وفق تعليمات الوضعية، وكذا من خلال تعبئة كل الموارد المتاحة.
المرحلة الثانية : أثناء التعبير الكتابي
✓ تشغيل الموارد المتاحة (المعاجم، شبكات لإعادة القراءة، الأستاذ والأقران..) ✓ مرحلة الإنتاج الكتابي الفردي(من خلال وضع تصميم، تأليف المقدمة) ✓ بسط النص شيئا فشيئا؛ ✓ مساعدة التلاميذ الذين يجدون صعوبات في الانخراط في عملية الإنتاج الكتابي.
المرحلة الثالثة : بعد التعبير الكتابي
✓ مرحلة التقويم والدعم والمعالجة (التقويم المتبادل والتقويم الذاتي)؛ ✓ توظيف شبكات للتحقق والتصحيح الذاتي؛ ✓ دفع التلميذ إلى الحديث عن النص الذي أنتجه وعن كيفية إعداده.

أما في اللغة الأمازيغية، ومن أجل تمكين المتعلمين والمتعلمات من كفاية التعبير الكتابي حسب وضعيات تواصلية مختلفة، بشكل يستجيب للمعايير المطلوبة من حيث الحجم والشكل والجمالية، فإن التعبير أو الإنتاج الكتابي يتضمن مجموعة من الأنشطة التي ينبغي التمكن منها. ويتم بناء سيرورة إرساء موارد التعبير الكتابي لإنماء كفاية الإنتاج الكتابي بكيفية تدريجية من المستوى الأول إلى المستوى الأخير من التعليم الابتدائي عبر مجموعة من الأنشطة، وفق مقاربة تدرجية واستنادا إلى ثلاث مراحل أساسية كما هو موضح في الجدول الموالي:

مراحل نشاط التعبير الكتابي : ⵜⵉⵣⵔⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵉⵍⴰⵍⵜ ⵏ ⵓⵣⴰⵔⵙ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ

1. تهيئ وتقديم المعلومات	1. ⵜⴰⵙⵜⵓⵜ ⴷ ⵓⵙⵙⵣⵔⵓ ⵏ ⵜⵎⵍⵎⴰⴷⵉⵏ
2. الإعداد لكتابة النص وفق تعليمات الوضعية	2. ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵉ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵓⵙⵓⵔⵙ ⵏ ⵜⵎⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵓⵔⵙ
3. مرحلة الإنتاج الكتابي الفردي	3. ⵜⴰⵣⵔⵖⴰ ⵏ ⵓⵣⴰⵔⵙ ⴰⵎⵉⵔⴰⵢ ⴰⵎⴷⴰⵏ (ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ)
4. مرحلة التقويم والمعالجة	4. ⵜⴰⵣⵔⵖⴰ ⵏ ⵓⵙⵜⴰⵍ ⴷ ⵓⵙⵎⵖⵍ (ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ)

يستفاد مما سلف بأن مفهومي القراءة/الفهم والتعبير/الإنتاج الكتابي يشكلان أمرين متلازمين في مجال تعليم وتعلم اللغات عموما، وبالتالي فإن التركيز على استراتيجيات تعليمهما بشكل متدرج في مختلف مراحل التعليم الابتدائي، يعد ضرورة منهجية ملحة في سبيل تكوين قارئ فعال مستقل بإمكانه التفاعل إيجابيا مع محيطه الاجتماعي والتربوي والمهني...

بهذا الاستنتاج ينتهي هذا الفرش النظري الذي أطر الخلفية المعرفية لهذه الدراسة، والذي قدم تعريفا لجملة من المفاهيم التي استندت إليها في سبيل فحص الخلفية التي انطلقت منها، وكذا الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها. غير أن ذلك لن يتم إلا باعتماد مقاربة منهجية مسعفة تتيح إمكانية العودة إلى الميدان لاستقصائه ومحاولة معرفة ما يعتمل فيه من ممارسات صفية وطرائق تعليمية تعلمية.

وهكذا سيشكل الفصل الثالث من هذه الدراسة، والذي سيخصص للتعريف بالإطار المنهجي الذي استندت إليه، مناسبة لتحديد مجال الدراسة، والتعريف بمجتمعها وتحديد خصائص عينتها، إضافة إلى تقديم عدتها ومراحل إنجازها.

الفصل الثالث

الإطار المنهجي للدراسة

1. معطيات حول مجال الدراسة ومجتمعها

بعد ما تم تقديم الإطار النظري والمفاهيمي لهذه الدراسة في الفصل الثاني، نتناول في هذا الفصل جانبها المنهجي، ونعرف بالمقاربة الأداتية المعتمدة في تجميع معطياتها وكذا النموذج الإحصائي الموظف في تحليلها. وكما أسلفنا، فإن هذه الدراسة تستهدف تقويم التحصيل في القراءة وفي التعبير الكتابي لدى تلاميذ وتلميذات المستويين الرابع والسادس من التعليم الابتدائي العمومي في الوسطين الحضري والقروي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأكاديمية تمتد على مساحة جغرافية تبلغ 70,880 كلم[2] أي بما يعادل 9.9% من المساحة الإجمالية للمغرب، ويبلغ العدد الإجمالي فيها لتلاميذ التعليم الابتدائي بنوعيه العمومي والخصوصي، حسب إحصاء نفس الأكاديمية للموسم الدراسي 2012/2011: **460573** تلميذة وتلميذ تشكل الإناث منهم **219116**، يتوزعون على النيابات التسع التابعة للأكاديمية كالتالي :

الجدول رقم : 1 توزيع التلاميذ حسب النيابات[3]

النيابة	التعليم العمومي		التعليم الخصوصي		العمومي والخصوصي	
	المجموع	الإناث	المجموع	الإناث	المجموع	الإناث
أكادير إداوتنان	52616	24996	14665	6924	67281	31920
إنزكان آيت ملول	53747	26144	8532	3893	62279	30037
اشتوكة آيت باها	41775	19777	1516	630	43291	20407
تزنيت	22874	10798	2061	917	24935	11715
سيدي إفني	14492	6857	100	45	14592	6902
تارودانت	111625	53135	3410	1585	115035	54720
ورزازات	39741	19045	1580	738	41321	19783
تنغير	45767	21786	99	52	45866	21838
زاكورة	45594	21604	379	190	45973	21794
المجموع	**428231**	**204142**	**32342**	**14974**	**460573**	**219116**

أما فيما يخص تدريس اللغة الأمازيغية حسب النيابات والمستويات التابعة للأكاديمية، فإن عدد التلاميذ يتوزع على الشكل التالي:

الجدول رقم : 2 توزيع التلاميذ المستفيدين من اللغة الأمازيغية حسب النيابات والمستويات(4)

النيابة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
أكادير إداوتنان	7255	7877	8086	7896	7488	7955
إنزكان	9589	9297	9538	9598	9919	10659
اشتوكة آيت باها	5825	5936	6258	5786	5457	5058
تارودانت	4823	4561	3944	3808	2153	324
تزنيت	1710	1272	504	370	210	245
إفني	2822	2523	2427	2513	2588	2519
ورززات	6538	6661	6943	6801	6588	6461
تنغير	4161	3633	1958	927	760	520
زاكورة	4732	3754	2340	1791	1488	1707
المجموع	**47455**	**45514**	**41998**	**39490**	**36651**	**35448**

3. المصدر: إحصائيات الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة للموسم 2012/2011
4. المصدر: إحصائيات الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة للموسم 2012/2011

الجدول رقم : 3 توزيع الأقسام والتلاميذ المستفيدين من اللغة الأمازيغية حسب النيابات وبالمستويين الرابع والسادس[5]

النيابة	السنة الرابعة		السنة السادسة	
	الأقسام	التلاميذ	الأقسام	التلاميذ
أكادير إداوتنان	330	7896	322	7955
إنزكان أيت ملول	272	9598	253	10659
اشتوكة آيت باها	257	5786	240	5058
تارودانت	112	3808	41	324
تزنيت	20	370	14	245
سيدي إفني	145	2513	149	2519
ورززات	263	6801	262	6461
تنغير	34	927	20	520
زاكورة	71	1791	60	1707
المجموع	**1504**	**39490**	**1361**	**35448**

ويبلغ العدد الإجمالي للتلاميذ الذين يشكلون عينة الدراسة في مرحلتيها التجريبية والرئيسية ما مجموعه: **2019** تلميذة وتلميذ، منها **422** تلميذة وتلميذ بالمستويين الرابع والسادس وعلى مستوى نيابتي إنزكان وزاكورة شملتهم الدراسة التجريبية كما هو مبين في الجدولين أسلفه.

2. عينة الدراسة التجريبية والرئيسية

تتكون عينة الدراسة من عينة تجريبية وأخرى رئيسية

1.2. عينة الدراسة التجريبية حسب النيابات والمؤسسات والأقسام:

الجدول رقم : 4 العينة التجريبية بنيابتي إنزكان وزاكورة

نيابة إنزكان

المؤسسة	المستوى	عدد الأقسام	عدد التلاميذ	المجموع العام
مدرسة الإمام البخاري	السادس	**4**	**151**	**222**
مدرسة الأركان	الرابع	**1**	**24**	
	السادس	**1**	**23**	
مدرسة أم المومنين	الرابع	**1**	**24**	
المجموع	الرابع	**2**	**48**	
	السادس	**5**	**174**	

نيابة زاكورة

المؤسسة	المستوى	عدد الأقسام	عدد التلاميذ	المجموع العام
مدرسة أمزرو	الرابع	**4**	100	**200**
	السادس	**4**	100	
المجموع	**200**			

5. نفس المصدر السابق.

أما عينة الدراسة الرئيسية فتتوزع على ست نيابات كما هو مبين في الجدول أسفله :

2.2. عينة الدراسة الرئيسية (الجدول رقم : 5)

النيابة	المؤسسة	المستويات	عدد الأقسام	عدد التلاميذ	المجموع حسب المؤسسة	المجموع حسب النيابة
أكادير	2 مارس	الرابع	3	62	138	500
		السادس	3	76		
	الحنصالي	الرابع	3	61	120	
		السادس	3	59		
	الطاهر الإفراني	الرابع	3	74	74	
	المطار	الرابع	2	63	168	
		السادس	3	105		
اشتوكة آيت باها	الصفا	الرابع	3	79	163	332
		السادس	3	84		
	تلقايدكم	الرابع	1	27	44	
		السادس	1	17		
	ابن الهيثم	الرابع	3	75	125	
		السادس	2	50		
تزنيت	محمد الخامس	الرابع	1	35	35	163
	المحجوبي	الرابع	1	14	27	
		السادس	1	13		
	أم القرى	الرابع	1	10	19	
		السادس	1	09		
	موسى بن نصير	الرابع	1	43	82	
		السادس	1	39		
ورززات	تازنتوت	الرابع	1	17	51	278
		السادس	2	34		
	إدلسان	الرابع	2	56	119	
		السادس	2	63		
	الخنساء	الرابع	2	48	108	
		السادس	2	60		
تنغير	جيدا	الرابع	2	43	43	181
	سيدي مسكور	الرابع	3	68	68	
	أمان نقدار	الرابع	3	70	70	
تارودانت	هارون الرشيد	السادس	3	68	68	143
	آيت الدهن	الرابع	1	18	31	
		السادس	1	13		
	أغشين	الرابع	1	22	44	
		السادس	1	22		
المجموع العام		الرابع	38	885		1597
		السادس	29	712		

وبما أن موضوع الدراسة ينصب على تقويم تحصيل التعلمات في القراءة وفي التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة والسادسة من التعليم الابتدائي، فإن انتقاء العينة قد تحكم فيه المعطى والخيار المنهجي الذي اعتمدته الدراسة والمتمثل في تمثيلية العينة للمجتمع الأصلي.

وقد تم انتقاء عينة الدراسة الرئيسية البالغ مجموعها : **1597** تلميذ(ة) الذين يستفيدون من اللغة الأمازيغية بالمستويين الرابع والسادس من التعليم الابتدائي بالنيابات الست التابعة للأكاديمية والتي شملتها الدراسة الرئيسية. وقد حدد عدد تلاميذ العينة بالمستوى الرابع في **885** تلميذ(ة). أما عدد تلاميذ عينة المستوى السادس فقد تم حصره في **712** تلميذ(ة). ونشير إلى أنه بعد مسك المعطيات ومعالجتها وتنقيتها، أصبحت العينة في المستوى الرابع من التعليم الابتدائي تتكون من **852** تلميذ(ة)، ومن **650** تلميذ(ة) بالمستوى السادس. وبالتالي فإن كل العمليات الإحصائية التي سيتم القيام بها في هذه الدراسة ستنبني على هذين المعطيين الأخيرين.

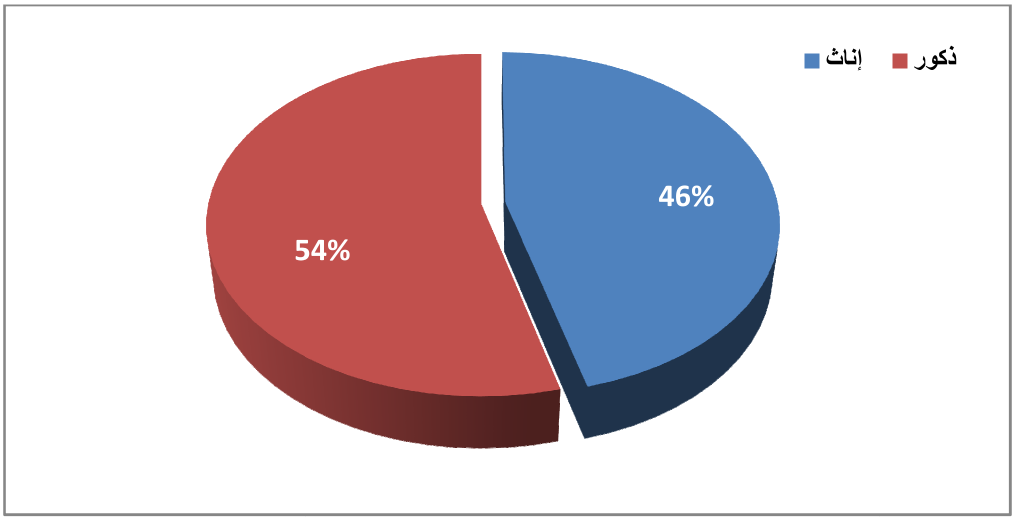
وتجدر الإشارة إلى أنه رغم كون نسبة تعميم اللغة الأمازيغية بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة تحتل المرتبة الثانية بعد أكاديمية مكناس تافيلالت بنسبة 40%، حسب معطيات مديرية الإستراتيجية والإحصائيات والتخطيط بوزارة التربية الوطنية لسنة 2011، فإن تدريس اللغة الأمازيغية بشكل متتابع ومنتظم بهذه الأكاديمية يبقى جد محدود، حيث نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين تابعوا دراستهم بشكل منتظم بالمستوى الرابع ضمن العينة المبحوثة لا تتجاوز 35%. أما فيما يخص المستوى السادس فإن نسبة التلاميذ الذين تابعوا دراستهم بشكل منتظم أقل بكثير من المستوى السابق؛ حيث لم تتجاوز 17%.

3.2. خصائص عينة الدراسة الرئيسية

فيما يتعلق بخصائص العينة من حيث الجنس والوسط المجالي والنيابة واللغة المتحدث بها، فإنها بالنسبة للمستوى الرابع، تتوزع على النحو التالي:

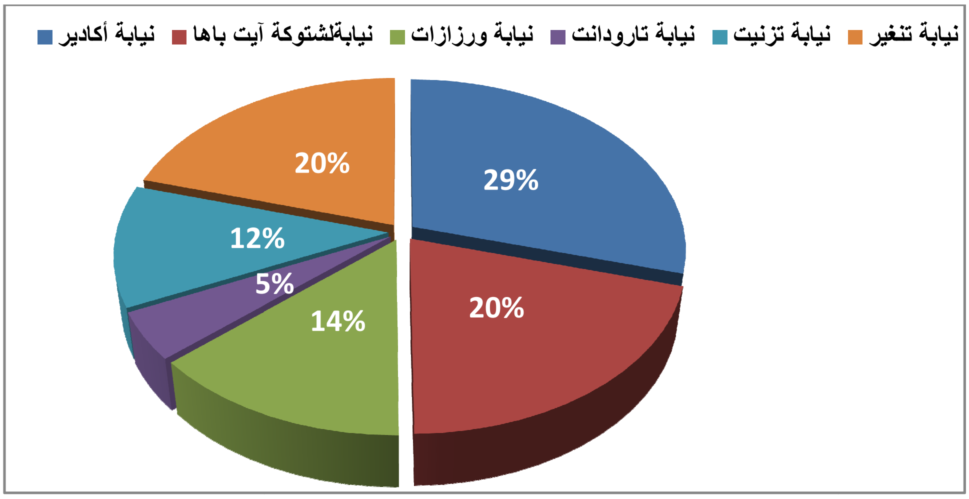
- ✓ **المستوى الرابع ابتدائي**

المبيان رقم : 1 عينة المستوى الرابع حسب الجنس



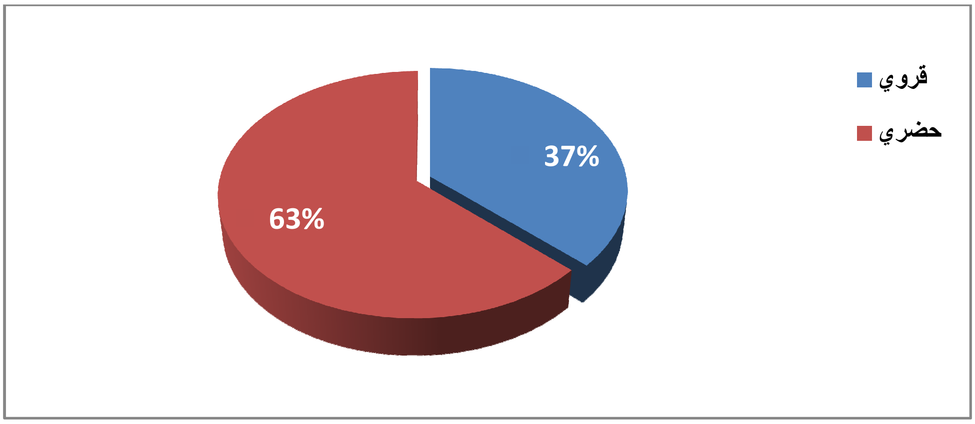
على مستوى الجنس بهذا المستوى التعليمي، نلاحظ بأن هناك تفاوتا لصالح الذكور؛ بحيث إن نسبة الإناث لم تتجاوز 46% من مجموع العينة مقابل 54% بالنسبة للذكور.

المبيان رقم : 2 توزيع عينة المستوى الرابع حسب النيابات



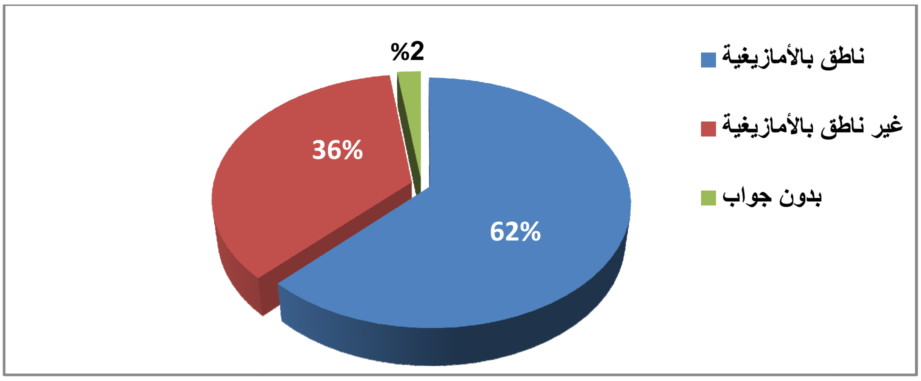
على مستوى توزيع العينة حسب النيابات التابعة للجهة المعنية بالدراسة بالمستوى الرابع، فإنه يلاحظ وجود تفاوت بين نسب التلاميذ من نيابة إلى أخرى؛ حيث حظيت نيابة أكادير بأكبر عدد من التلاميذ بنسبة بلغت 29% من مجموع تلاميذ العينة، تليها نيابة اشتوكة آيت باها بنسبة بلغت 20% مقابل تسجيل أقل نسبة بنيابة تارودانت؛ إذ لم تتجاوز5%. في حين أن نيابة ورززات سجلت نسبة 14%. ويرجع هذا التفاوت إلى التباين الحاصل في عدد التلاميذ المتمدرسين في هذا المستوى التعليمي في كل نيابة.

المبيان رقم : 3 توزيع عينة المستوى الرابع حسب الوسط المجالي



أما على مستوى الوسط المجالي، فإن هناك تفاوتا بينا وواضحا بين عدد التلاميذ المنتمين إلى الوسطين الحضري والقروي؛ بحيث إن 37% منهم فقط يتابعون دراستهم بالوسط القروي، مقابل 63% منهم بالوسط الحضري.

المبيان رقم : 4 توزيع عينة المستوى الرابع حسب اللغة الأولى للمتعلم(ة)

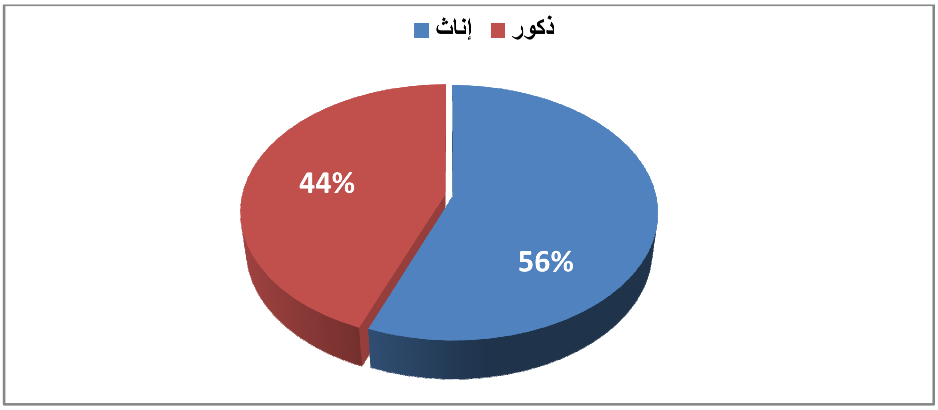


فيما يخص توزيع العينة، بالمستوى الرابع دائما، حسب اللغة الأولى المستعملة من قبل المتعلمات والمتعلمين، فيلاحظ أن 62% منهم، لغتهم الأولى هي الأمازيغية، أما نسبة 36% منهم فإن اللغة الأمازيغية لا تشكل لغتهم الأولى، مع ملاحظة وجود نسبة قليلة ممن لم يحددوا لغتهم الأولى، والتي لم تتجاوز 2% فقط.

✓ **المستوى السادس ابتدائي**

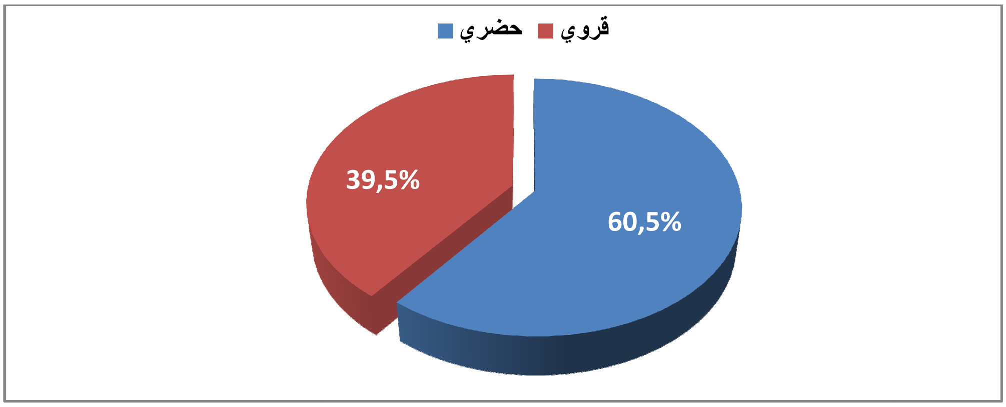
فيما يتعلق بخصائص العينة حسب الجنس بالمستوى السادس، فإنها تتوزع على الشكل التالي:

المبيان رقم : 5 توزيع عينة المستوى السادس حسب الجنس



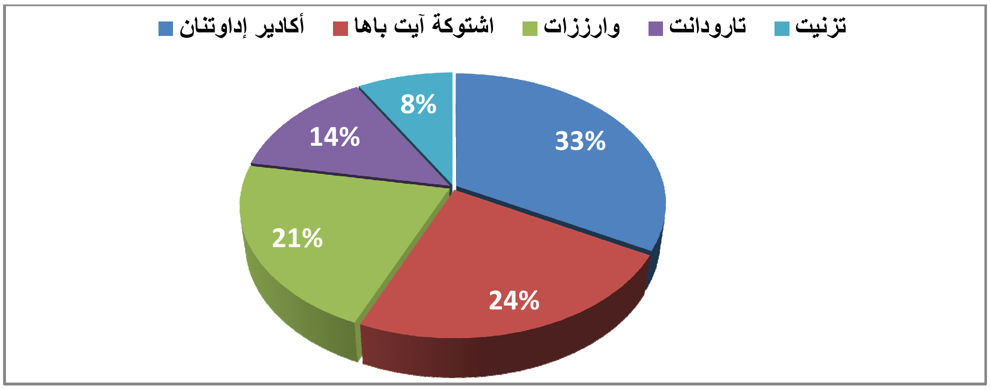
يلاحظ بهذا المستوى التعليمي عكس ما سجلناه في المستوى الرابع بخصوص توزيع عينة الدراسة حسب الجنس؛ بحيث هناك ارتفاع ملحوظ لعدد الإناث حيث بلغت نسبتهن 56% مقابل نسبة 44% من الذكور.

المبيان رقم : 6 توزيع عينة المستوى السادس حسب الوسط المجالي



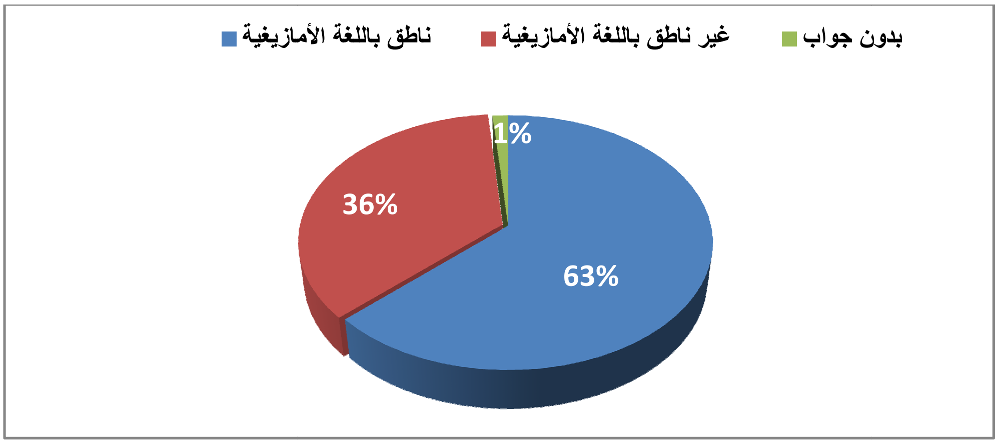
أما على مستوى الوسط المجالي فإن نفس الملاحظة المسجلة بالمستوى الرابع يمكن تسجيلها بالمستوى السادس؛ بحيث يلاحظ غلبة المتعلمين والمتعلمات المنتمين إلى الوسط الحضري، إذ تمثل نسبتهم 60,5%، مقابل 39,5% فقط من المتعلمين والمتعلمات المنتمين للوسط القروي.

المبيان رقم : 7 توزيع عينة المستوى السادس حسب النيابات



إذا كانت النيابات الست ممثلة كلها في عينة الدراسة بالمستوى الرابع، فإن ما يلاحظ على مستوى السادس غياب نيابة تنغير ضمن العينة، وذلك نظرا لعدم توفر المؤسسات التعليمية التابعة لهذه النيابة على هذا المستوى التعليمي. وهكذا فإن العينة تتوزع على خمس نيابات فقط وعلى نحو متقارب جدا باستثناء نيابتي تارودانت وتزنيت اللتين تضمنتا نسبة قليلة من المتعلمين بهذا المستوى والذين تمثل نسبتهم ضمن العينة 14% و8%. في الوقت الذي حظيت فيه نيابة أكادير بأعلى نسبة من التلاميذ بلغت 33% وكل من نيابة اشتوكة و ورززات بنسب متقاربة بلغت على التوالي 24% و21%. ويرجع التباين الملاحظ في حجم العينة من نيابة إلى أخرى إلى عدد التلاميذ المستفيدين من تعلم اللغة الأمازيغية بهذا المستوى التعليمي.

المبيان رقم : 8 توزيع عينة المستوى السادس حسب اللغة الأولى للمتعلم



أما فيما يخص توزيع العينة حسب اللغة المستعملة من قبل المتعلمين، فيلاحظ بأن 63% منهم لغتهم الأولى هي الأمازيغية، أما 36% منهم لا تشكل الأمازيغية لغتهم الأولى، مع نسبة ضعيفة من الذين لم يوضحوا ماهية لغتهم الأولى والتي لم تتجاوز 1%.

3. عدة إنجاز الدراسة

1.3. تقديم العدة

تم إنجاز هذه الدراسة بالاعتماد على عدة للتقويم مكونة أساسا من :

- ✓ **إطار مرجعي** خاص برائزي تقويم درجة التحصيل في القراءة والتعبير الكتابي بالمستويين الرابع والسادس. ويستند هذا الإطار المرجعي في إعداده على المنهاج الوطني الرسمي للغة الأمازيغية عموما، وعلى مكوني القراءة والتعبير الكتابي بشكل خاص. ويحدد الإطار المرجعي المجالات المستهدفة في كل رائز، كما يبرز درجة أهمية المجالات والمستويات المهارية، وكذا وزنها داخل كل مجال من المجالات المستهدفة بالرائز حسب المراقي الصنافية المتمثلة في المعرفة والفهم والتطبيق والتركيب والتحليل والتقويم؛

- **رائزين (Deux tests)** لتقويم درجة التحصيل في القراءة وفي التعبير الكتابي لدى تلاميذ المستويين الرابع والسادس من التعليم الابتدائي؛ الأول موجه لتلاميذ السنة الرابعة والثاني لتلاميذ السنة السادسة في مدة زمنية تم تحديدها انطلاقا من نتائج المرحلة التجريبية في ساعة واحدة؛
- **كتيبات الترميز** الخاصة بالرائزين وشبكات تصحيح الأسئلة المتضمنة في الرائزين؛
- **استمارتين** الأولى موجهة إلى تلاميذ عينة الدراسة حول مسارهم الدراسي، وكذا المستوى السوسيومهني لآبائهم وأوليائهم، إضافة إلى معطيات حول لغتهم الأولى ومجالات استعمالها. أما الاستمارة الثانية فهي موجهة إلى الأساتذة الذين يدرسون بالأقسام التي شملتها الدراسة سواء بالمستوى الرابع أو بالمستوى السادس. وقد تم اعتماد هذه الاستمارات لاستثمار معطياتها في تفسير النتائج المحصل عليها من قبل المتعلمين في الرائزين؛
- **دليل خاص** بالممررين ويتضمن التعليمات والإجراءات الضرورية التي ينبغي الالتزام بها قبل التمرير وأثناء عملية التمرير وبعدها، وذلك بغاية توحيد طريقة التمرير على مستوى مؤسسات العينة؛
- **دليل موجه** إلى المكلفين بمراقبة جودة إجراء الدراسة. ويتضمن بدوره كل الإجراءات التي ينبغي القيام بها لمراقبة سير عملية التمرير بمختلف مراحله.

3.2. منهجية إعداد العدة

خضعت عملية إعداد العدة الخاصة بهذه الدراسة لمنهجية محكمة، ومن خلال محطات دقيقة تم تحديدها بشكل مسبق، وقد تكلف بوضع هذه العدة باحثو مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية تحت إشراف لجنة للقيادة وبمساهمة خبير من مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات بوزارة التربية الوطنية. أما بناؤها فقد مر بجملة من الخطوات المنهجية أهمها :

- إعداد الأطر المرجعية للروائز من خلال القيام بقراءة مسحية لبرنامج اللغة الأمازيغية في المستويات الست من التعليم الابتدائي، وبالاعتماد على المنهاج الرسمي للغة الأمازيغية وكذا المذكرات التنظيمية لتدريسها؛
- إعداد كل مكونات العدة في صيغتها الأولى (الروائز والاستمارات والدلائل) من قبل باحثي مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية بالمعهد وتحت إشراف لجنة القيادة وبتشاور مع الفاعلين التربويين في الميدان (المفتشين المنسقين الإقليميين للغة الأمازيغية)، وبالاستئناس بالتراكم المعرفي الحاصل على هذا المستوى (ما راكمته تجربة المغرب في الدراسات التقويمية الوطنية والدولية)؛
- تجريب العدة وتصحيحها بناء على نتائج التحليل البسيكوميتري؛
- وضع العدة في صيغتها النهائية.

4. مراحل إنجاز الدراسة

تم إعداد وإنجاز هذه الدراسة عبر مرحلتين أساسيتين تضمنت كل مرحلة منهما جملة من العمليات.

1.4. مرحلة الإعداد

انطلقت هذه الدراسة بإعداد تصور أولي لمشروعها والذي تم تقديمه من أجل المصادقة عليه من طرف الشريك المتمثل في الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة خلال اليوم الدراسي الجهوي حول تدريس الأمازيغية، والمنظم بذات الأكاديمية وبتعاون مع المعهد في 29 فبراير و01 مارس 2012 تحت شعار: الحصيلة من أجل التجويد. وبعد المصادقة على مشروع الدراسة، تم إعداد برنامج عمل يتضمن مختلف المراحل والعمليات التي ينبغي القيام بها، مع توزيع للمهام وتحديد للمسؤوليات بين الطرفين. وتجدر الإشارة إلى أن الفاعلين والشركاء الأساسيين في هذه الدراسة هم المفتشون المنسقون الإقليميون للغة الأمازيغية بالنيابات الثمانية التابعة لنفس الأكاديمية والتي تدرس فيها اللغة الأمازيغية بالمستويين التعليميين الرابع والسادس.

2.4. مرحلة الإنجاز

تم إنجاز هذه الدراسة في مرحلتين أساسيتين، تضمنت كل منهما جملة من العمليات وهما مرحلة الدراسة التجريبية والتي خصصت للتجريب القبلي لعدة الدراسة بما فيها الروائز والاستمارات وشبكات التصحيح والدلائل، بعدها تم إنجاز الدراسة في مرحلتها الرئيسية :

1.2.4. مرحلة التجريب القبلي

بعدما تم تسطير برنامج عمل إنجاز الدراسة وتحديد مختلف العمليات وتقسيم المهام، شرع باحثو وباحثات مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية وتحت إشراف لجنة للقيادة في أجرأة مختلف العمليات المدرجة ضمن البرنامج المشترك؛ حيث عملوا على :

- ✓ وضع الإطار المرجعي لروائز تقويم التحصيل في القراءة والتعبير الكتابي بالمستويين الرابع والسادس بشكل ينسجم مع أهداف الدراسة الواردة في المشروع المصادق عليه؛
- ✓ إعداد النسخة التجريبية لروائز تقويم التحصيل في القراءة والتعبير الكتابي بالمستويين الرابع والسادس وكذا باقي مكونات العدة (الاستمارات وشبكات التصحيح والدلائل) ؛
- ✓ تكوين كل المتدخلين والمشاركين في الدراسة عبر مرحلتين، ويستهدف هذا التكوين أساسا المنسقين الإقليميين، والمكلفين بالتمرير، والمكلفون بالسهر على مراقبة جودة إنجاز الدراسة، والمصححين لإنجازات التلاميذ، ومديري المؤسسات التعليمية التي أنجزت فيها الدراسة؛
- ✓ إجراء الدراسة التجريبية في 10مايو 2012 على مستوى نيابتي إنزكان وزاكورة؛ وذلك بتمرير رائزي تقويم التحصيل في القراءة والتعبير الكتابي بالمستويين الرابع والسادس وباقي مكونات العدة على عينة من التلاميذ بهاتين النيابتين؛
- ✓ تصحيح إنجازات تلاميذ العينة التجريبية على مستوى نيابتي إنزكان وزاكورة؛
- ✓ مسك وتحليل معطيات رائزي القراءة والتعبير الكتابي على مستوى المعهد؛
- ✓ تحليل الخصائص البسيكوميترية لرائزي الدراسة التجريبية؛

وقد أفرزت عملية التجريب القبلي، التي تم القيام بها من أجل قياس مدى استجابة الروائز للخصائص البيسكوميترية المعروفة (التمييز، الصعوبة، الصدق، الموثوقية، الانسجام الداخلي للرائز..)، عن جملة من النتائج همت كل مكونات عدة الدراسة. ونقدم فيما يلي نتائج التحليل البسيكوميتري لرائزي تقويم التحصيل في القراءة والتعبير الكتابي بالمستويين الرابع والسادس، مع الإشارة إلى ما أفرز عنه هذا التحليل من قرارات تصحيحية لبعض أسئلة أو كواشف الرائزين.

نتائج التحليل البسيكوميتري لرائز المستوى الرابع :

(الجدول رقم : 6)

analyse d'items (niv : 4)	N. items : 9	N. sujets : 278
avec calcul de score standard	Moyenne : 4,5	Écart-type : 2,52
	Total brut : 15	Alpha de Cronbach : 0,43

Analyse d'items														
							QCR - Fréquences en %					QCR - Fréquences brutes			
Item	Clé	Poids	Diffic	Discr	Alpha	Abs	1	2	3	4	99	1	2	3	4
(Item omis)															
pq1	4	1,0	0,27	0,27	0,36		19%	20%	16%	27%	19%	52	56	44	74
pq2	2	1,0	0,32	0,15	0,39		14%	32%	18%	16%	18%	40	90	51	45
pq3		1,0	0,43	0,27	0,39										
pq4	3	1,0	0,20	0,11	0,41		19%	16%	20%	22%	23%	54	44	56	61
pq5	4	1,0	0,31	0,19	0,38		31%	12%	14%	31%	12%	85	34	40	85
pq6	1	1,0	0,25	0,11	0,40		25%	20%	24%	17%	14%	69	56	67	46
pq7	3	1,0	0,33	0,25	0,36		13%	21%	33%	21%	13%	37	57	91	58
pq8		4,0	0,29	0,25	0,21										
pq9		4,0	0,31	0,23	0,20										

من خلال الجدول أعلاه والذي يقدم نتائج التحليل البسيكوميتري لرائز المستوى الرابع، والذي تم احتسابه بواسطة برنام متخصص يدعى AnITem[6]، نلاحظ بشكل عام أن الرائز يتميز بنوع من الانسجام الداخلي بناء على احتساب **ألفا كرونباخ** (**Alpha de Cronbach**) التي بلغت 0.43. أما على مستوى بنود/أسئلة الرائز فقد لاحظنا وجود أربعة بنود أو أسئلة لا تستجيب لخاصية التمييز مما يستدعي إعادة النظر فيها أثناء وضع الصيغة النهائية للرائز. كما سجلنا وجود بعض البنود/ الأسئلة من نوع الاختيار المتعدد والتي وظفت فيها مموهات ضعيفة الجذب والاستقطاب. كما مكنتنا أيضا عملية التجريب القبلي من الوقوف عند مشكل مرتبط بوجود عدد مهم من البنود/الأسئلة التي لم تتم الإجابة عنها من قبل التلاميذ وبنسب مئوية هامة، وقد يكون ذلك راجع إلى كون عملية التمرير لم تتم بالشكل المطلوب، خاصة على مستوى تفسير التعليمات وتقديم الشروحات الكافية من قبل المكلفين بالتمرير للمتعلمين.

بالاستناد إلى هذه النتائج التي أفرزتها مرحلة التجريب القبلي والتحليل البسيكوميتري الخاصة برائز المستوى الرابع، عملت لجنة صياغة الروائز على إعداد الصيغة النهائية للأداة؛ مع الأخذ بعين الاعتبار كل الملاحظات السالفة الذكر.

وتجدر الإشارة إلى أن مرحلة التجريب القبلي مكنت كذلك لجنة الصياغة وإعداد العدة من إعادة النظر في بعض الأسئلة المتضمنة في الاستمارات التي وجهت إلى كل من الأساتذة والتلاميذ بهذا المستوى التعليمي، بناء على ما طرحته هذه الأخيرة من صعوبات في فهمها من قبل الفئة المستهدفة.

وقد تم القيام بنفس العملية بالنسبة لعدة المستوى السادس، والتي أفرزت مرحلة التجريب القبلي لرائزه النتائج المبينة في الجدول أسفله.

6. يقصد بها تحليل الكواشف باللغة الفرنسية = Analyse des Items

نتائج التحليل البسيكوميتري لرائز المستوى السادس :

(الجدول رقم : 7)

analyse d'items (niv : 6)						N. items : 10					N. sujets : 266				
avec calcul de score standard						Moyenne : 6,7					Écart-type : 4,40				
						Total brut : 20					Alpha de Cronbach : 0,68				
Analyse d'items															
							QCR - Fréquences en %					QCR - Fréquences brutes			
Item	Clé	Poids	Diffic	Discri	Alpha	Abs	1	2	3	4	inval	1	2	3	4
(Item omis)															
pq1	4	1,0	0,63	0,37	0,67		12%	8%	8%	63%	8%	33	22	22	168
pq2	2	1,0	0,70	0,35	0,67		7%	70%	9%	9%	4%	18	187	25	25
pq3	3	1,0	0,62	0,35	0,67		12%	10%	62%	10%	6%	31	26	165	27
pq4		1,0	0,55	0,28	0,68						7%				
pq5	3	1,0	0,45	0,24	0,68		5%	8%	45%	32%	9%	13	22	121	86
pq6	2	1,0	0,64	0,36	0,67		8%	64%	11%	11%	5%	20	171	30	29
pq7		2,0	0,32	0,53	0,62						14%				
pq8	4	1,0	0,23	0,20	0,68		26%	11%	31%	23%	9%	68	30	82	61
pq9		5,0	0,16	0,61	0,57						7%				
pq10		6,0	0,28	0,63	0,58										

من خلال الجدول أعلاه والذي يقدم لنا نتائج التحليل البسيكوميتري لرائز المستوى السادس، والذي تم القيام به بالاستناد إلى نفس البرنام الذي اعتمدناه لاحتساب نتائج التجريب القبلي الخاصة بالمستوى الرابع، يتضح أن هذا الرائز يتميز بانسجام أكثر مقارنة مع رائز المستوى الرابع؛ بحيث بلغت قيمة **ألفا كرونباخ** (Alpha de Cronbach,0.68). ومع ذلك فإن التحليل البسيكوميتري أبان عن وجود خمسة بنود أو أسئلة إما صعبة كثيرا أو سهلة جدا، وبالتالي ينبغي الأخذ بعين الاعتبار هذه النتائج خلال مرحلة إعداد الصيغة النهائية للرائز. كما سجلنا كذلك وجود بعض البنود تضمنت بعض المموهات ذات قوة الجذب والاستقطاب إما ضعيفة أو قوية. ولم يكتف التحليل بهذا فقط بل أوضح بأن هناك بعض البنود التي لم تتم الإجابة عنها، وهو الأمر الذي أبان لنا عن وجود بعض الاختلالات على مستوى عملية التمرير، وبالتالي التساؤل عن مدى التزام الممررين بالتعليمات الواردة في دليل المكلف بالتمرير.

2.2.4. مرحلة الدراسة الرئيسية

بعد الانتهاء من المرحلة التجريبية بكل عملياتها ومكوناتها، والتي أفضت إلى إعداد الصيغة النهائية للعدة، واتخاذ كل التدابير الإجرائية والاحتياطات الضرورية لإجراء مرحلة الدراسة الرئيسية طبقا للشروط العلمية والمنهجية المطلوبة، تم إجراء الدراسة الرئيسية على مستوى ست نيابات من نفس الأكاديمية وذلك في 07 يونيو 2012. وتضمنت هذه المرحلة عدة عمليات أهمها:

- ✓ تمرير عدة الدراسة؛
- ✓ تصحيح إنجازات التلاميذ والتلميذات؛
- ✓ ترميز المعطيات؛
- ✓ مسك وتحليل المعطيات على مستوى المعهد؛
- ✓ إعداد التقرير.

5. النموذج المعتمد في تحليل المعطيات

فيما يخص النموذج المعتمد في تحليل المعطيات، فإنه يرتكز أساسا على الطرائق الإحصائية بما في ذلك قراءة وتحليل المؤشرات الإحصائية. وهكذا تم توظيف الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستنتاجي القائم خاصة على توظيف الاختبارات الدلالية.

وبما أن الوحدات والأفراد المكونين للعينة غير متساويين خاصة على مستوى عدد سنوات التمدرس ومتابعتها بصفة منتظمة من سنة إلى أخرى، فقد ارتأينا أن نوظف نموذج التحليل التغايري وذلك لمراقبة المتغيرات التي قد تؤثر في درجة التحصيل، تجنبا لأي استنتاج قد يجانب الصواب.

هكذا يكون هذا الفصل الثالث قد بين الجانب المنهجي لهذه الدراسة وقدم توصيفا لمجال إجرائها ومجتمعها وعينتها سواء في المرحلة التجريبية أو خلال الدراسة الرئيسية، كما أنه كان فرصة للتعريف بالمنهجية المتبعة وبالمقاربة الأداتية التي وظفتها الدراسة من أجل تجميع معطياتها، وهي بالمناسبة مقاربة أداتية استندت إلى التراكم الوطني والدولي الحاصل على هذا المستوى. إضافة إلى ذلك فإن هذا الفصل كان مناسبة للتعريف بمختلف المراحل التي مرت منها الدراسة وبنتائج التجريب القبلي للروائز، كما تم تقديم النموذج الإحصائي الموظف في تحليل النتائج.

الإطار 2 : الإطار النظري والمنهجي للدراسة

1. الإطار النظري

* يتمحور حول جملة من المفاهيم التي تنتمي إلى مجال البيداغوجيا عموما، وإلى حقل القياس والتقييم بشكل خاص. ويتعلق الأمر بمفاهيم: التقويم، استراتيجيات القراءة، التحصيل في القراءة وفي التعبير الكتابي.

2. الإطار المنهجي

معطيات حول مجال الدراسة ومجتمعها

* تمتد الأكاديمية الجهوية لجهة سوس ماسة درعة على مساحة جغرافية تبلغ **70,880** كلم^2، ويبلغ العدد الإجمالي لتلاميذ التعليم الابتدائي فيها بنوعيه العمومي والخصوصي، حسب إحصاء نفس الأكاديمية للموسم الدراسي 2011/2012: **460573** تلميذة وتلميذ تشكل الإناث منهم **219116**.

عينة الدراسة : التجريبية والرئيسة

* تتكون العينة التجريبية مما مجموعه **422** تلميذة وتلميذ موزعين على النحو التالي: **222** بنيابة إنزكان و**200** بنيابة زاكورة.

* أما عينة الدراسة الرئيسية فقد بلغت ما مجموعه:**1597** تلميذة وتلميذ من مجموع تلاميذ المستويين الرابع والسادس الذين يستفيدون من اللغة الأمازيغية على مستوى النيابات الست التي شملتها الدراسة الرئيسية.

وتتوزع هذه العينة حسب المستويات كالآتي: **885** تلميذة وتلميذ بالمستوى الرابع و**712** تلميذة وتلميذ بالمستوى السادس.

3. عدة الدراسة

* تتكون عدة الدراسة من:

*رائزي المستوى الرابع والسادس مصحوبين بكتيبات لترميز الأجوبة وشبكات للتصحيح.

* استمارات لكل من التلاميذ والأساتذة ودليلي المكلف بالتمرير والمكلف بمراقبة الجودة.

وقد تم وضع هذه العدة من قبل فريق من الباحثين بالمعهد وفق مراحل مضبوطة ومعروفة ومخطط لها سلفا.

4. النموذج المعتمد في التحليل

* تم توظيف الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستنتاجي القائم خاصة على توظيف الاختبارات الدلالية.

* كما تم توظيف نموذج التحليل التغايري وذلك لمراقبة المتغيرات التي قد تؤثر في درجة التحصيل لكون أفراد العينة غير متساوين على مستوى عدد سنوات التمدرس.

الفصل الرابع

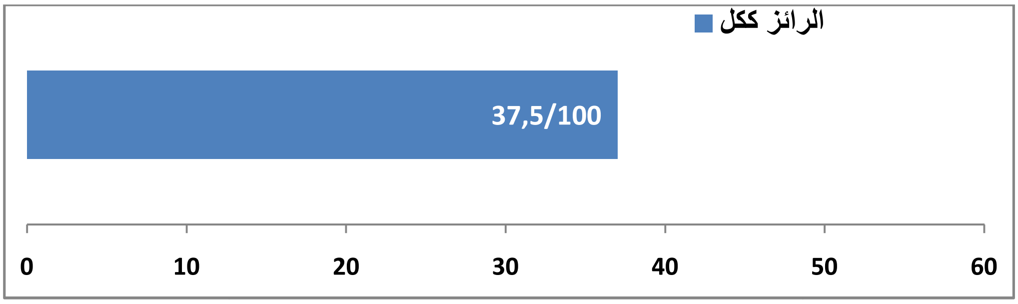
تقديم النتائج العامة للدراسة

بعد أن تم التعريف في الفصول السابقة بالإطار المفاهيمي والنظري للدراسة، وكذا بالمنهجية التي تم اعتمادها، ثم تقديم العدة التي تم إعدادها لتجميع معطيات الدراسة، وكذا تحديد النموذج المتبع في تحليل نتائجها، سننتقل في هذا الفصل الرابع إلى الإجابة عن السؤال الأول الذي وضعته هذه الدراسة، والمرتبط أساسا بدرجة التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات بالمستويين الرابع والسادس في مكوني القراءة والتعبير الكتابي بشكل عام، وعلى نحو خاص، بدرجة التمكن لدى هؤلاء المتعلمين من استراتيجيات القراءة ومن الفهمين العام والتفصيلي للنصوص القرائية، والعناصر اللغوية المساعدة على فهم النص، وتوظيف السياق لفهمه، و ما يتصل بها من مهارات في مرحلة أولى، قبل أن ننتقل، في مرحلة ثانية، إلى تقديم نتائج التحصيل لدى المتعلمين في المستويين الرابع والسادس حسب المستويات المهارية أو المراقي الصنافية.

1. النتائج العامة والخاصة[7] لدرجة التحصيل بالمستويين الرابع والسادس

1.1. النتائج العامة والخاصة بالمستوى الرابع

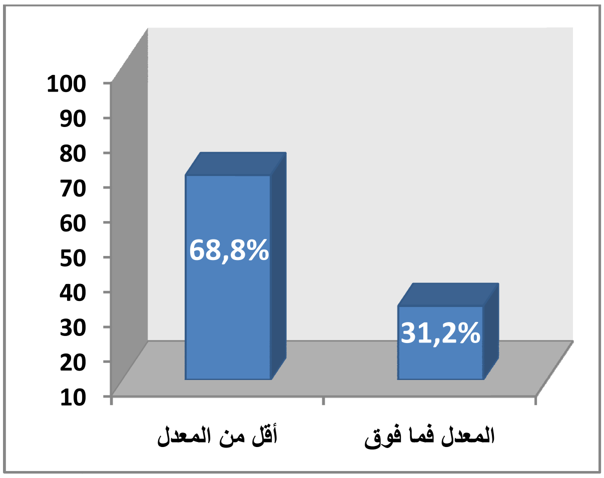
المبيان رقم : 9



من خلال الوصف الإحصائي الوارد في المبيان أعلاه، يلاحظ أن المعدل المحصل عليه[8] من قبل تلاميذ وتلميذات العينة المستهدفة بالرائز في مجمله بالمستوى الرابع قد بلغ 37,5/100. وهكذا، فإن درجة التحصيل لم تبلغ المعدل النظري المتمثل في 50/100. ويرجع انخفاض المعدل المحصل عليه مقارنة مع المعدل النظري إلى تأثير النقط المحصل عليها في التعبير الكتابي الذي يشكل 40% من مجموع الرائز كما سنلاحظ لاحقا.

وتجدر الإشارة إلى أن نسبة 31,2% من التلاميذ والتلميذات قد حصلوا على المعدل فما فوق، في حين أن نسبة 68,8% لم تتمكن من بلوغ عتبة المعدل النظري. كما هو مبين في المبيان أسلفه.

المبيان رقم : 10



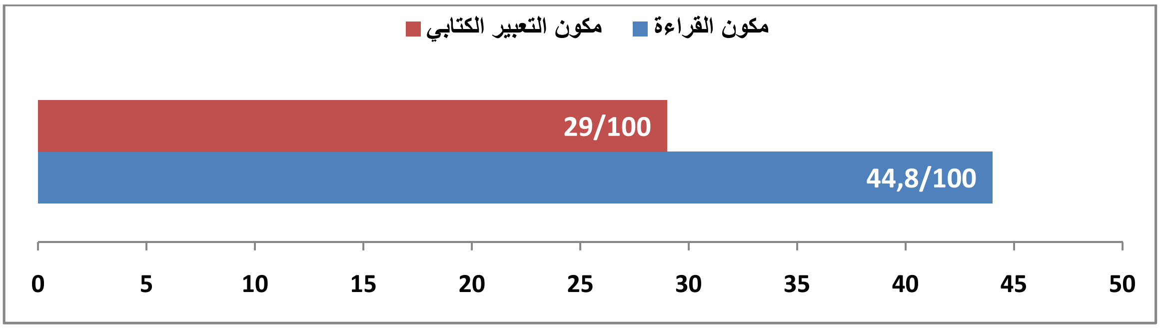
أما بالنسبة للنتائج المحصل عليها بالنسبة لكل مكون من مكونات الرائز (القراءة والتعبير الكتابي) بهذا المستوى التعليمي فإن المبيانات الموالية ستوضحها :

[7]. نقصد بالنتائج العامة تلك التي تَخُصُّ الرائز في عموميته وكليته، في حين أن النتائج الخاصة فهي مرتبطة بمكوني الرائز: القراءة والتعبير الكتابي.

[8]. لتسهيل قراءة النتائج، تم تحويل النقط المحصل عليها في الرائزين بالمستويين الرابع والسادس إلى نسبة مئوية تساوي 100/100.

2.1. نتائج مكوني القراءة والتعبير الكتابي

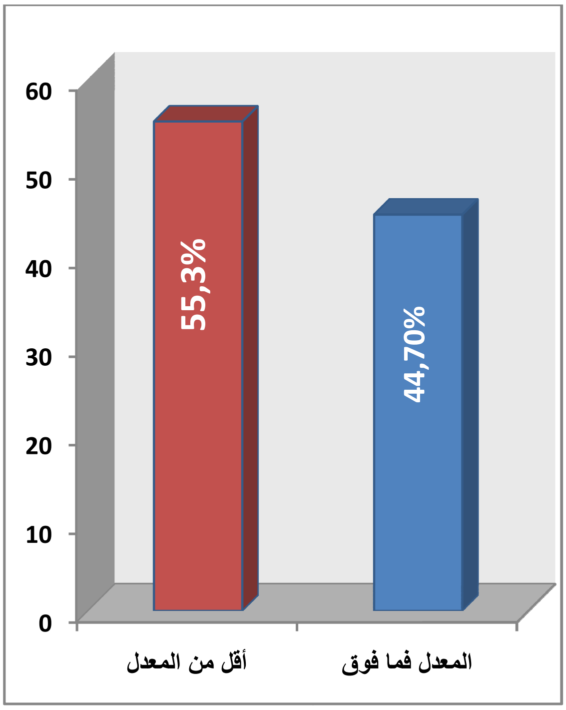
المبيان رقم : 11



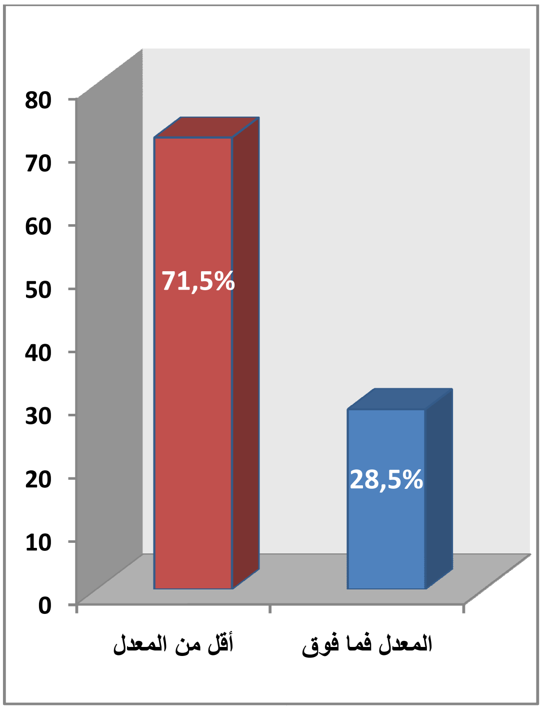
يبرز من خلال النتائج المحصل عليها في مكون القراءة، كما يتضح في المبيان أعلاه، أن المعدل بلغ 44,8/100، ليسجل بذلك نوعا من الارتفاع مقارنة مع معدل الرائز ككل، وبهذا فهو يقترب من المعدل النظري المتمثل في 50/100.

أما بالنسبة لمكون للتعبير الكتابي، وحسب نفس المبيان، فإننا نلاحظ أن المعدل المحصل عليه أقل بكثير من المعدلين المحصل عليهما في كل من الرائز ككل وفي مكون القراءة، إذ لم يتجاوز 29/100. إضافة إلى انخفاضه مقارنة مع المعدل النظري. وقد تفاوتت نسبة التلاميذ الحاصلين على المعدل فما فوق بالنسبة لمكوني الرائز من مكون إلى آخر، كما يبرز المبيانان أسفله.

المبيان رقم : 12 نسبة التحصيل في مكون القراءة



المبيان رقم : 13 نسبة التحصيل في مكون التعبير الكتابي



يلاحظ من خلال المبيانين أعلاه أن نسبة التلاميذ الذين تمكنوا من الحصول على المعدل فما فوق في مكون التعبير الكتابي منخفضة، إذ لم تتجاوز28,5%، مقابل نسبة مهمة من التلاميذ الذين لم يتمكنوا من بلوغ عتبة المعدل بلغت 71,5%.

أما فيما يخص مكون القراءة، فإن نسبة التحصيل كانت أقل من المتوسط، حيث لم تتجاوز 44,7% من التلاميذ والتلميذات الذين تمكنوا من تحصيل نقط تساوي المعدل أو تفوقه، مقابل نسبة 55,3% من التلاميذ الذين لم يحصلوا على المعدل النظري في هذا المكون.

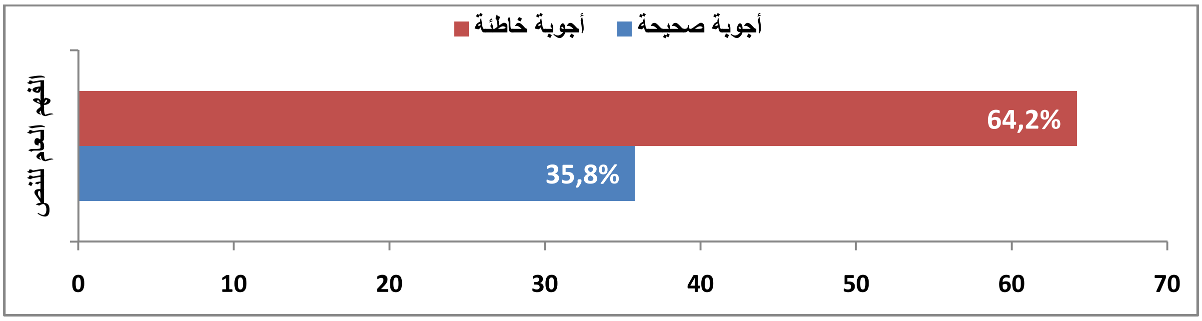
1.2.1. النتائج الخاصة بالمهارات المستهدفة في مكون القراءة

تستهدف هذه الدراسة قياس خمس مهارات من ضمن مجموع المهارات التي يتم عادة قياس درجة التمكن منها كلما تعلق الأمر بمكون القراءة. ويتعلق الأمر بمهارات: (الفهم العام للنص، الفهم التفصيلي للنص، معرفة بعض العناصر اللغوية المساعدة على فهم النص، توظيف السياق لفهم النص، وأخيرا تحديد جنس نص الانطلاق).

وتجدر الإشارة إلى أن قياس درجة التمكن من تلك المهارات في هذه الدراسة، تم إما بتخصيص بند لكل مهارة، وإما بتخصيص عدة بنود للمهارة الواحدة.

2.2.1. درجة التمكن من مهارة الفهم العام للنص

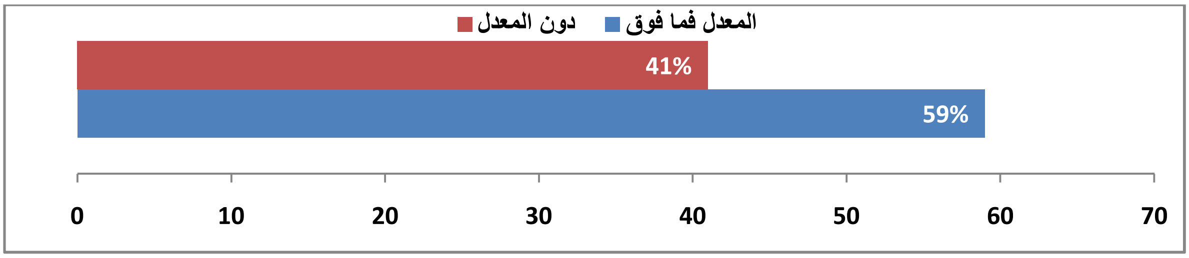
المبيان رقم : 14



يبرز من خلال المبيان أعلاه أن 36% تقريبا من التلاميذ تمكنوا من الفهم العام لنص الانطلاق، بينما لم يتوصل 64% من زملائهم من اختيار الجواب الصحيح للبند (Item) الذي يختبر هذه المهارة. وبالتالي فإن أكثر من نصف العينة المبحوثة لم تتمكن من هذا البند، مما يعني أن المتعلمين والمتعلمات واجهوا صعوبات في الفهم العام للنص.

3.2.1. درجة التمكن من مهارة الفهم التفصيلي للنص

المبيان رقم : 15



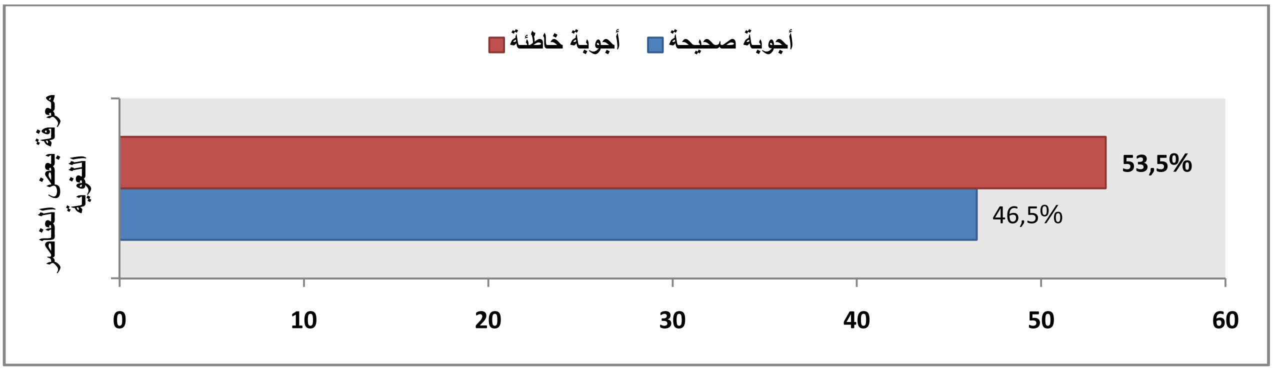
على خلاف ما تم تحقيقه في المهارة الأولى من نتائج، نلاحظ من خلال المبيان أعلاه، ارتفاع عدد التلاميذ الذين تمكنوا من المهارة الثانية المتعلقة بالفهم التفصيلي والتي تم استهدافها من خلال مجموعة من البنود تتعلق، أساسا، بمعرفة الشخوص الواردة في النص، وباستخراج المعلومات المتضمنة فيه، إضافة إلى إبراز الأفكار الجزئية التي يحتوي عليها هذا النص، إذ إن 59% من المتعلمين والمتعلمات تمكنوا من الحصول على نقط تفوق المعدل[9] الخاص بهذه المهارة، في حين أن النسبة المئوية المتبقية والمتمثلة في 41% حصلت على نقط تقل عن المعدل النظري.

---

[9]. بخصوص مهارة الفهم التفصيلي لنص الانطلاق تم تجميع النقط المحصل عليها في ثلاث أسئلة (2،3،4) لحساب درجة تحصيل المتعلمين والمتعلمات فيها.

.4.2.1 درجة التمكن من مهارة معرفة بعض العناصر اللغوية المساعدة على فهم النص

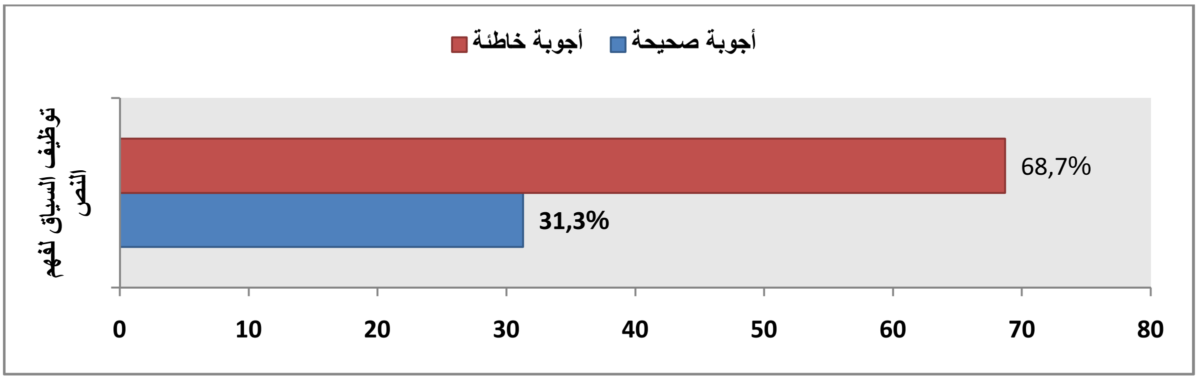
المبيان رقم : 16



فيما يخص هذه المهارة، يلاحظ أن نصف العينة المستهدفة تقريبا تمكنت من التحكم في العناصر اللغوية المساعدة على فهم النص؛ حيث نجد أن 46,5% من التلاميذ والتلميذات تمكنوا من اختيار الإجابة الصحيحة. في حين تعذر على 53,5% من زملائهم تحديد الإجابة المناسبة.

.5.2.1 درجة التمكن من مهارة توظيف السياق لفهم النص

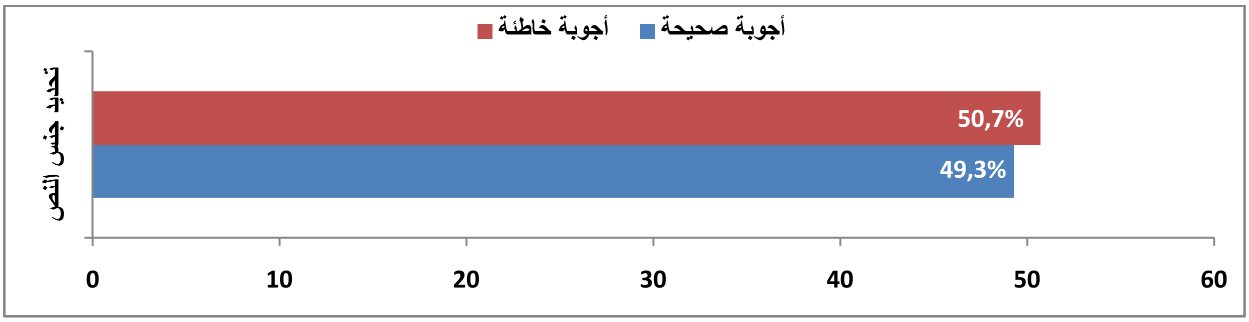
المبيان رقم :17



بالنسبة لمهارة توظيف السياق لفهم النص، يلاحظ أن 31,3% من التلاميذ والتلميذات تمكنوا من هذه المهارة، في حين نجد أن 68,7% منهم لم يتوصلوا إلى الإجابة الصحيحة، مما يعني أن المتعلمين والمتعلمات وجدوا صعوبة في توظيف السياق لفهم النص والتحكم فيه.

.6.2.1 درجة التمكن من مهارة تحديد جنس النص

المبيان رقم : 18



الملاحظ أن 49,3% من التلاميذ والتلميذات تمكنوا من تحديد جنس نص الانطلاق، وهي نسبة مئوية تمثل نصف العينة المستهدفة تقريبا، أما النصف الثاني من العينة فقد تعذر عليه معرفة جنس نص الانطلاق.

يتضح من خلال تقديم النتائج العامة لمكون القراءة والمهارات الجزئية المرتبطة به في المستوى الرابع، والمتمثلة في:

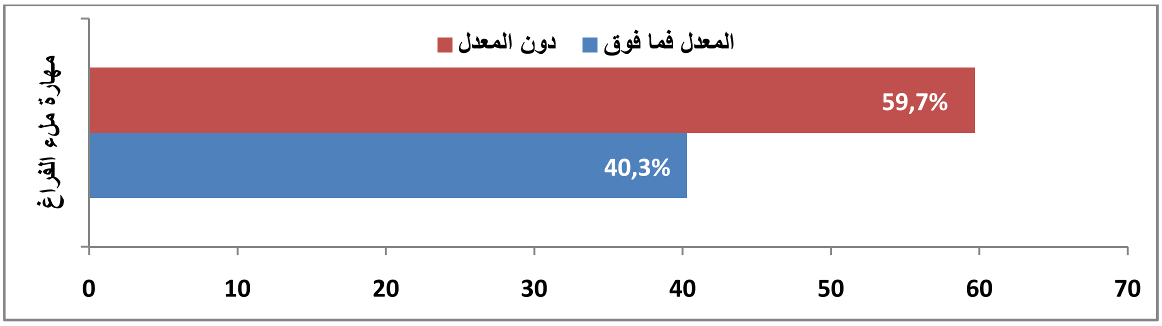
- ✓ الفهم العام للنص؛
- ✓ الفهم التفصيلي للنص؛
- ✓ معرفة بعض العناصر اللغوية المساعدة على فهم النص؛
- ✓ توظيف السياق لفهم النص؛
- ✓ تحديد جنس نص الانطلاق.

أن نسب التمكن من هذه المهارات تختلف من مهارة إلى أخرى، حيث تصدرت مهارة الفهم التفصيلي للنص، على مستوى التمكن، باقي المهارات، تليها مهارة تحديد جنس النص. بينما واجه التلاميذ والتلميذات صعوبات أكثر في باقي المهارات، وبشكل خاص، في مهارتي الفهم العام للنص ومهارة توظيف السياق لفهم نص الانطلاق.

3.1. النتائج الخاصة بالمهارات المستهدفة في مكون التعبير الكتابي

1.3.1. درجة التمكن من مهارة ملء الفراغ

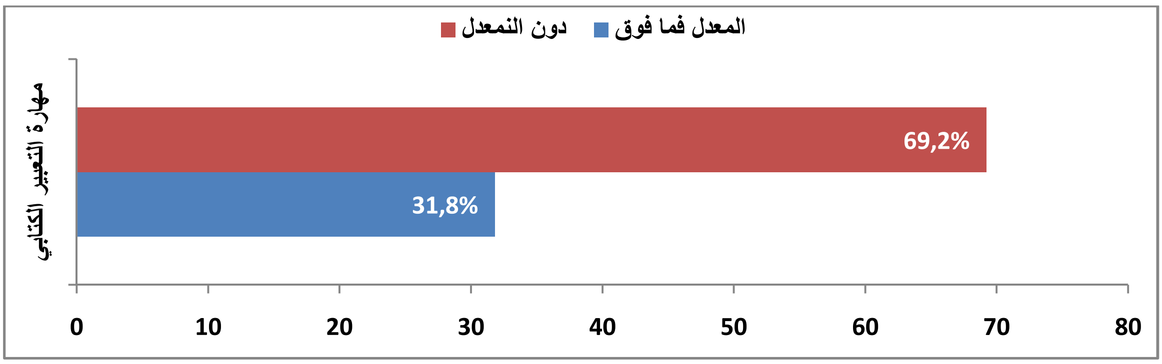
المبيان رقم : 19



بالنسبة لمهارة ملء الفراغ التي تعتبر مهارة تمهيدية لمهارة التعبير الكتابي، يلاحظ أن نسبة التلاميذ والتلميذات الذين حصلوا على المعدل فما فوق لم تتجاوز 41% بالمستوى الرابع، في حين أن نسبة الذين وجدوا صعوبات في هذه المهارة تجاوزت 59%.

2.3.1. درجة التمكن من مهارة إنتاج نص كتابي

المبيان رقم : 20



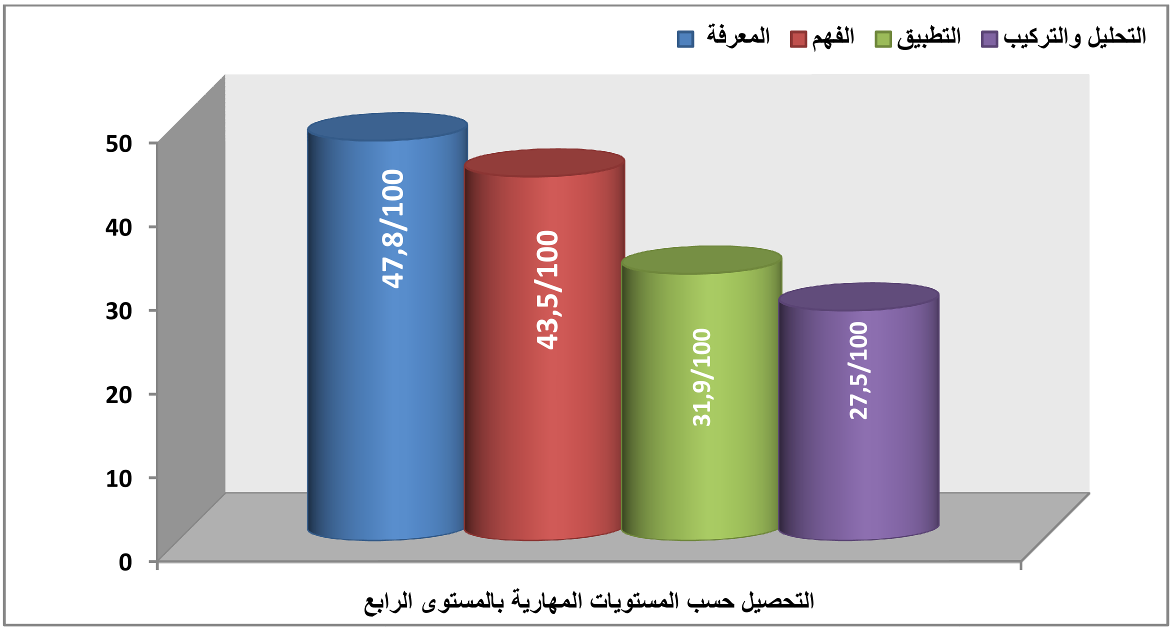
إذا كانت نسبة التلاميذ والتلميذات الذين تمكنوا من مهارة ملء الفراغ، باعتبارها مهارة تمهيدية لمهارة التعبير الكتابي، لم تتجاوز 41%، فإن نسبة التلاميذ والتلميذات الذين تمكنوا من مهارة التعبير الكتابي أقل منها بكثير حيث لم تتجاوز 31,8%، بينما نجد أن نسبة الذين لم يتمكنوا من هذه المهارة قد بلغت 69,2%.

وبالتالي، يمكن القول، عموما، إن نسبة التمكن من مكون التعبير الكتابي الذي يتألف من مهارتي ملء الفراغ ومهارة إنتاج نص كتابي بالمستوى الرابع تظل دون المتوسط، كما بينا ذلك حينما تناولنا النتائج العامة للتحصيل في مكوني القراءة والتعبير الكتابي، حيث لم يتجاوز المعدل 29/100، مع تسجيل تفاوت في درجة التمكن من مهارة إلى أخرى.

بعدما قدمنا النتائج العامة للتحصيل في الرائز ككل، وفي مكونيه القراءة والتعبير الكتابي، وكذا المهارات المتصلة بهما، وبما أن درجة التحصيل مرتبطة بمراقي صنافية، فقد أصبح من اللازم معرفة نتائج تحصيل المتعلمين والمتعلمات حسب هذه المراقي الصنافية، مما يتطلب الوقوف عند درجة التحصيل بهذا المستوى التعليمي حسب المستويات المهارية، ويتعلق الأمر بمهارات المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب.

2. درجة التحصيل بالمستوى الرابع حسب المستويات المهارية

المبيان رقم: 21



بالعودة إلى المبيان أعلاه، يتضح أن هناك نوعا من التدرج في التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات بالمستوى الرابع حسب المستويات المهارية. وهكذا نجد أن المعدل المحصل عليه بالنسبة لمهارة المعرفة هو الأكثر ارتفاعا حيث بلغ 47,8/100 مقارنة مع معدلات باقي المستويات المهارية الأخرى، يليه معدل مهارة الفهم الذي بلغ 43,5/100، ثم التطبيق بمعدل 31,9/100، وفي الأخير يأتي التحليل والتركيب بمعدل 27,5/100.

يستفاد من نتائج المستويات المهارية المقدمة أعلاه، أن درجة تحصيل المتعلمين والمتعلمات تنخفض كلما تقدمنا في المستويات المهارية، لتسجل أدنى معدل في المستوى المهاري الخاص بالتحليل والتركيب. وإذ نعتبر أن هذين المستويين يتطلبان استثمارا بيداغوجيا مكثفا، ومعرفة أشمل وأدق بباقي المستويات المهارية السابقة، فإننا مع ذلك نشير إلى أن درجة التحصيل حتى في المستويات المهارية الدنيا (المعرفة) لم تصل إلى مستوى المعدل النظري.

الإطار 3: النتائج العامة للتحصيل بالمستوى الرابع وحسب المستويات المهارية

فيما يخص النتائج العامة للتحصيل بالمستوى الرابع بالنسبة للرائز ككل، فإنها لم تتجاوز37,5/100 إذ تظل منخفضة مقارنة مع المعدل النظري المتمثل في 50/100، حيث لم تتجاوز نسبة التلاميذ الذين حصلوا على المعدل فما فوق 31,2%.

*** نتائج مكون القراءة**

بالنسبة لمكون القراءة في المستوى الرابع، يلاحظ أن معدل التحصيل لم يتعد 44,8/100 وهو بذلك لم يبلغ المعدل النظري (50/100)، مع العلم أن نسبة التلاميذ الحاصلين على المعدل فما فوق تجاوزت 44%.

كما يلاحظ بنفس المستوى من خلال تقديم النتائج العامة لمكون القراءة والمهارات الجزئية المرتبطة به، أن نسب التمكن من هذه المهارات متباينة، حيث تصدرت مهارة الفهم التفصيلي للنص، على مستوى التمكن، باقي المهارات، تليها مهارة تحديد جنس النص. بينما واجه التلاميذ صعوبات أكثر في باقي المهارات، وبشكل خاص في مهارتي الفهم العام للنص، ومهارة توظيف السياق لفهمه.

*** نتائج مكون التعبير الكتابي**

فيما يخص هذا المكون، نلاحظ أن المعدل المحصل عليه أقل بكثير من المعدلين المحصل عليهما في كل من الرائز ككل وفي مكون القراءة، إذ لم يتجاوز 29/100، ويتأكد هذا من خلال نسبة التلاميذ والتلميذات الذين حصلوا على المعدل فما فوق والتي لم تتجاوز بدورها 28,5%.

وبالتالي، يمكن القول إن نسبة التمكن من مكون التعبير الكتابي الذي يتألف من مهارتي ملء الفراغ ومهارة إنتاج نص كتابي بالمستوى الرابع دون المتوسط، مع تسجيل تفاوت في درجة التمكن من مهارة إلى أخرى.

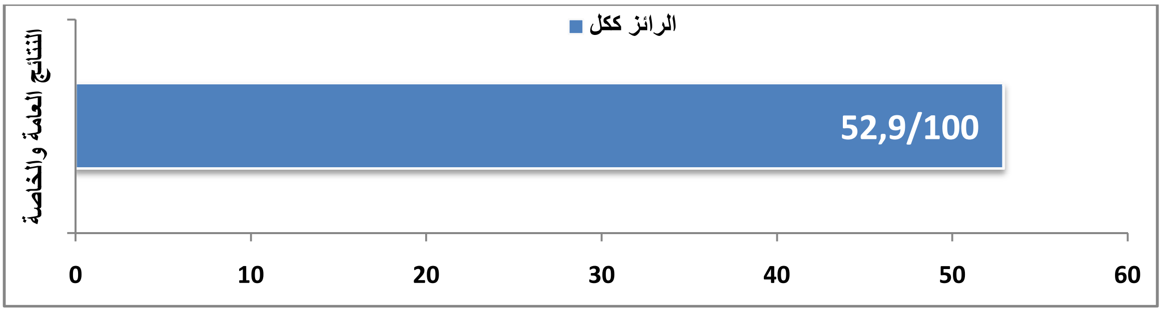
*** درجة التحصيل حسب المستويات المهارية**

لوحظ وجود نوع من التدرج في التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات بالمستوى الرابع حسب المستويات المهارية. مع الإشارة إلى أن درجة تحصيل المتعلمين والمتعلمات تنخفض كلما تقدمنا في المستويات المهارية، ليسجل أدنى معدل في المستوى المهاري الخاص بالتحليل والتركيب. مع العلم أن درجة التحصيل في المستويات المهارية الدنيا (المعرفة) لم تصل إلى مستوى المعدل النظري.

3. النتائج العامة والخاصة بالمستوى السادس

1.3. نتائج الرائز ككل

المبيان رقم : 22

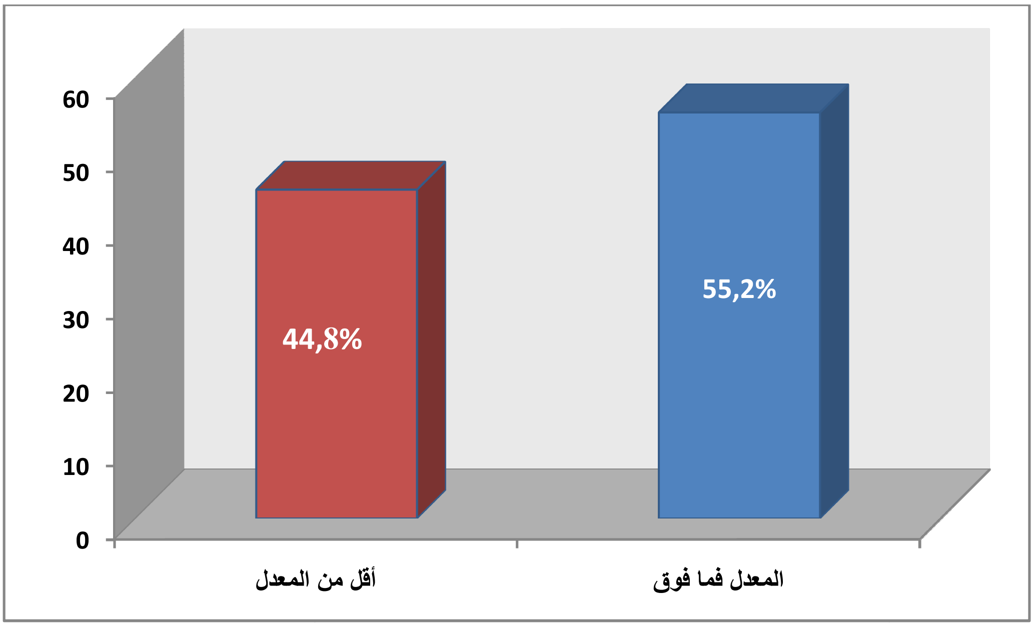


من خلال الوصف الإحصائي الوارد في المبيان أعلاه، يلاحظ أن المعدل المحصل عليه من قبل تلاميذ وتلميذات العينة المستهدفة بالرائز في مجمله بالمستوى السادس بلغ 52,9/100 ويكون بذلك قد تجاوز المعدل النظري المتمثل في50/100، بحيث أن أكثر من نصف أفراد العينة تجاوزت نتائجهم المعدل النظري.

ويتأكد هذا التحسن في مستوى التحصيل بالمستوى السادس من خلال ارتفاع نسبة التلاميذ الحاصلين على المعدل فما فوق. وهكذا يتضح من خلال المبيان أسفله أن 55,2% من التلاميذ والتلميذات تمكنوا من الحصول على المعدل فما فوق، في حين لم تتعد نسبة الذين لم يتمكنوا من بلوغ المعدل 44,8%.

المبيان رقم : 23

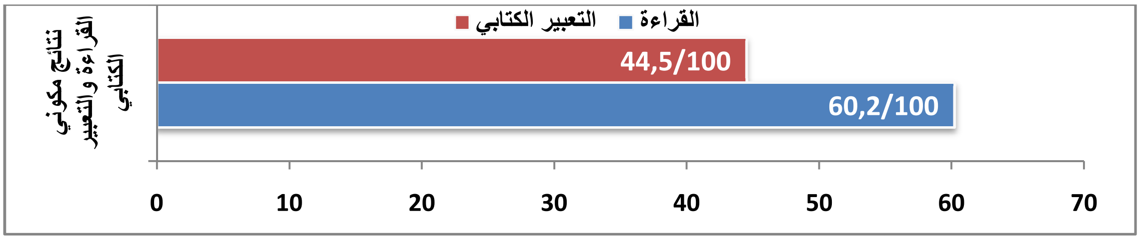
نسبة التحصيل في الرائز ككل في المستوى السادس



إذا كانت درجة التحصيل بالنسبة للرائز ككل في المستوى السادس قد تجاوزت المعدل النظري، فإنها لم تبلغه في مكون التعبير الكتابي، في حين تجاوزته بكثير في مكون القراءة كما سنوضح من خلال التمثيل المبياني أسفله.

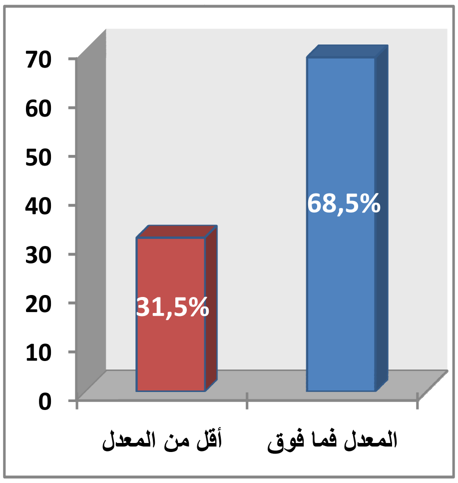
2.3. نتائج التحصيل في مكوني القراءة والتعبير الكتابي

المبيان رقم : 24

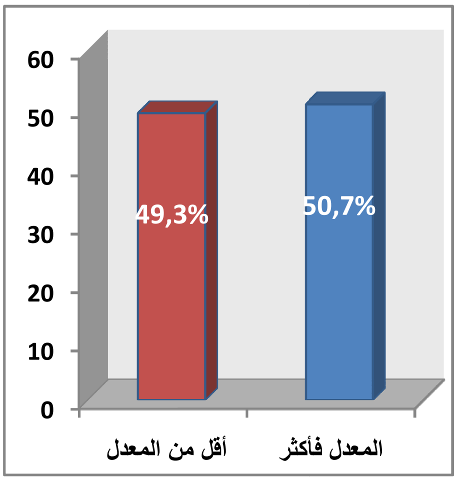


يلاحظ من خلال المبيان أعلاه أن المعدل المحصل عليه في مكون القراءة مرتفع مقارنة مع المعدل المحصل عليه في مجمل الرائز؛ حيث بلغ 60,2/100. وهو بذلك قد تجاوز المعدل النظري المتمثل في 50/100. أما بالنسبة للنتائج المحصل عليها في مكون التعبير الكتابي، فإنها لم ترق إلى تلك التي تم تسجيلها في مكون القراءة؛ حيث بلغ المعدل المحصل عليه في هذا المكون 44,5/100، وهو بذلك لم يصل إلى المعدل النظري. ويتكرس هذا التحسن في التحصيل من خلال ارتفاع نسب المتعلمين والمتعلمات الحاصلين على المعدل فما فوق، كما يوضح المبيانين المواليين.

المبيان رقم: 25 نسبة التحصيل في مكون القراءة



المبيان رقم: 26 نسبة التحصيل في مكون التعبير الكتابي



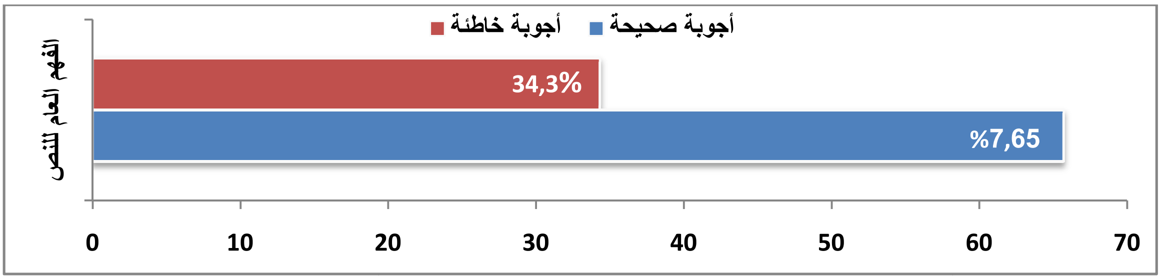
إذا كانت نسبة التلاميذ الذين تمكنوا من الحصول على المعدل فما فوق في مكون التعبير الكتابي منخفضة بالمستوى الرابع، إذ لم تتجاوز28,5%، فإنها بالمستوى السادس قد بلغت 50,7%. أما فيما يخص مكون القراءة بهذا المستوى الأخير، فإن نسبة التلاميذ الذين تمكنوا من الحصول على المعدل فما فوق قد تجاوزت 68%. بينما تعذر على نسبة 31,5% من التلاميذ بلوغ المعدل.

إذا كانت نسبة التلاميذ الذين تمكنوا من الحصول على المعدل فما فوق في مكون التعبير الكتابي منخفضة بالمستوى الرابع، إذ لم تتجاوز%28,5، فإنها بالمستوى السادس قد بلغت %50,7. أما فيما يخص مكون القراءة بهذا المستوى الأخير، فإن نسبة التلاميذ الذين تمكنوا من الحصول على المعدل فما فوق قد تجاوزت %68. بينما تعذر على نسبة %31,5 من التلاميذ بلوغ المعدل.

3.3. النتائج الخاصة بالمهارات المستهدفة في مكون القراءة

1.3.3. درجة التمكن من مهارة الفهم العام للنص بالمستوى السادس

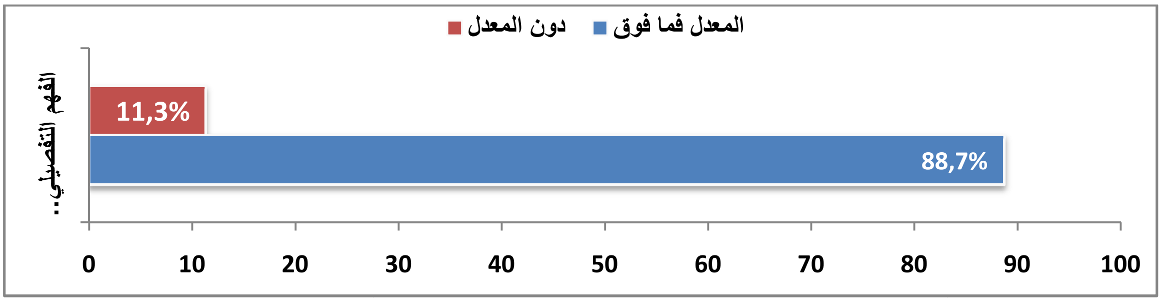
المبيان رقم : 27



يبرز المبيان أعلاه أن نسبة التلاميذ والتلميذات الذين تمكنوا من مهارة الفهم العام للنص بلغت %65,7، في حين أن %34,3 منهم فقط لم يتمكنوا من هذه المهارة. وهذا على خلاف ما تم تسجيله بالمستوى الرابع، حيث شكلت هذه المهارة إحدى المهارات التي وجد المتعلمون والمتعلمات صعوبات كبيرة في التمكن منها.

2.3.3. درجة التمكن من مهارة الفهم التفصيلي للنص بالمستوى السادس

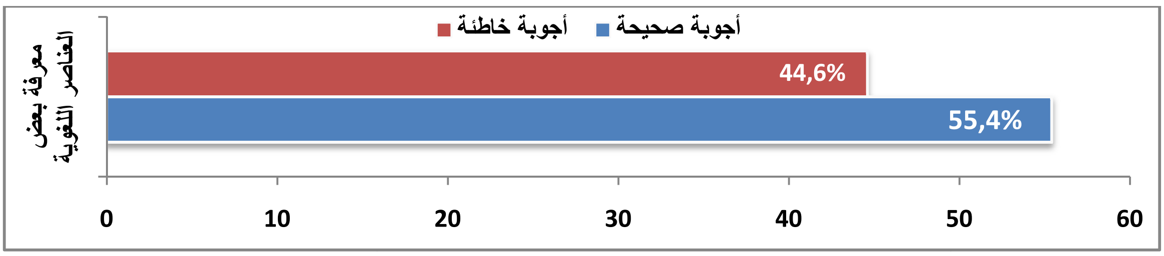
المبيان رقم : 28



بالنسبة لمهارة الفهم التفصيلي للنص، والمتمثلة في التمكن من البنود المرتبطة بمعرفة الشخوص الواردة في النص وباستخراج المعلومات المتضمنة فيه إضافة إلى إبراز الأفكار الجزئية التي يحتوي عليها نفس النص، فقد تمكن ما يزيد عن %88,7 من المتعلمات والمتعلمين من هذه المهارة. وهي نسبة مرتفعة جدا، في حين أن التلاميذ والتلميذات الذين لم يتمكنوا من هذه المهارة لم تتجاوز نسبتهم %11,3 فقط.

3.3.3. درجة التمكن من مهارة معرفة بعض العناصر اللغوية المساعدة على فهم النص

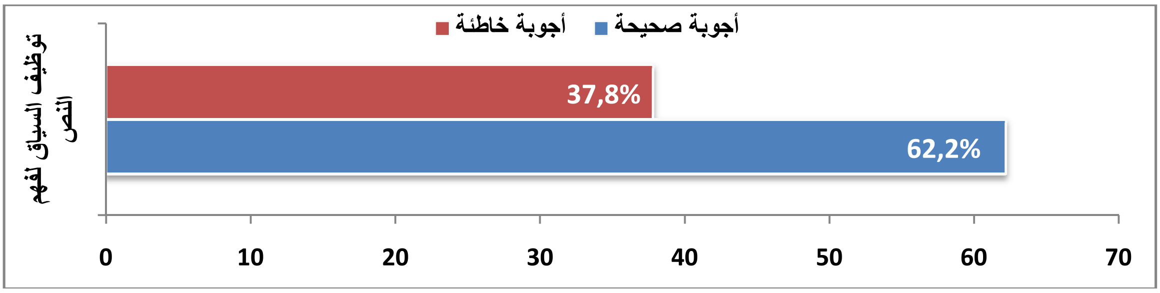
المبيان رقم : 29



يوضح المبيان أعلاه أن ما يزيد عن 55% من التلميذات والتلاميذ تمكنوا من مهارة معرفة العناصر اللغوية المساعدة على فهم النص، وبهذا تكون هذه النسبة قد تجاوزت ما تم تسجيله في المستوى الرابع، في حين يلاحظ أن أكثر من 44% منهم وجدوا صعوبات في التمكن من هذه المهارة، مقابل 53% ممن وجدوا صعوبات في التمكن من نفس المهارة بالمستوى الرابع.

4.3.3. درجة التمكن من مهارة توظيف السياق لفهم النص

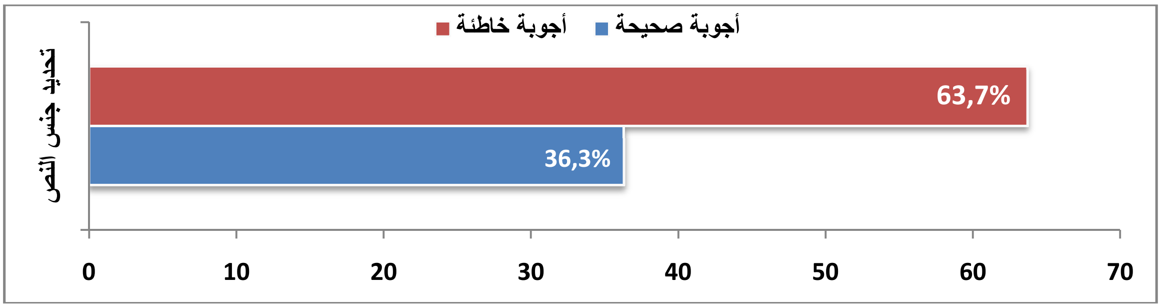
المبيان رقم : 30



فيما يخص مهارة توظيف السياق لفهم نص الانطلاق، نجد أن أكثر من 62% كما هو بارز في المبيان أعلاه من التلاميذ والتلميذات لم يجدوا صعوبات في التمكن منها، وهذه النسبة تفوق بكثير ما تمت ملاحظته بالنسبة للمستوى الرابع، حيث تجاوزت نسبة المتمكنين من هذه المهارة 31%. بينما نلاحظ أن 37,8% منهم واجهوا صعوبات في التمكن من هذه المهارة. وهي نسبة قليلة مقارنة مع ما تم تسجيله في المستوى الرابع.

.3.3. درجة التمكن من مهارة تحديد جنس النص

المبيان رقم : 31



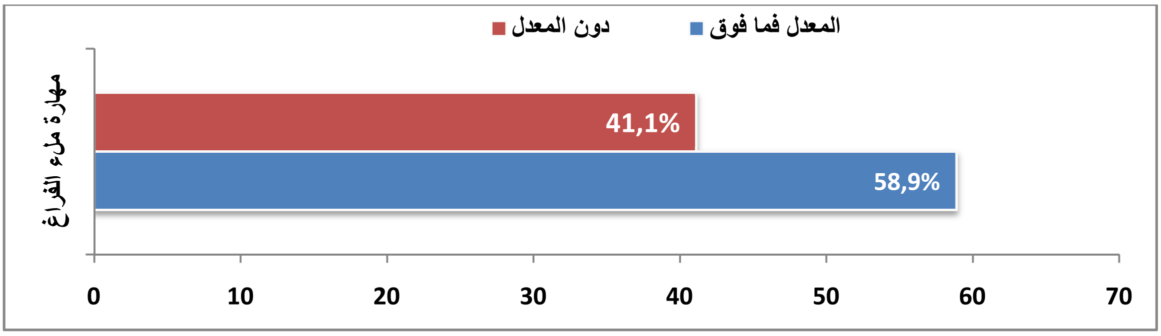
أما بشأن مهارة تحديد جنس النص، فقد تمكن 36,3% من التلاميذ والتلميذات كما يوضح المبيان من هذه المهارة، مقابل 63,7% واجهوا صعوبات في تحديد الجنس التعبيري لنص الانطلاق. وهذه النتيجة لا ترقى إلى ما تم تسجيله في المستوى الرابع، حيث تمكن نصف العينة تقريبا من هذه المهارة.

يستنتج من خلال النتائج المقدمة أعلاه، والمرتبطة بالمهارات التي تم استهدافها في مكون القراءة بالمستوى السادس، والتي هي نفسها المستهدفة بالمستوى الرابع، أن هناك تفوقا للتلاميذ والتلميذات في جل هذه المهارات مقارنة مع المستوى الرابع، ولاسيما مهارة الفهم التفصيلي للنص، وذلك عكس ما تم تسجيله في المستوى الرابع، باستثناء مهارة واحدة هي مهارة تحديد جنس النص التي وجد التلاميذ والتلميذات صعوبات في التمكن منها بالمستوى السادس عكس المستوى الرابع.

4.3. النتائج الخاصة بالمهارات المستهدفة في مكون التعبير الكتابي

1.4.3. درجة التمكن من مهارة ملء الفراغ

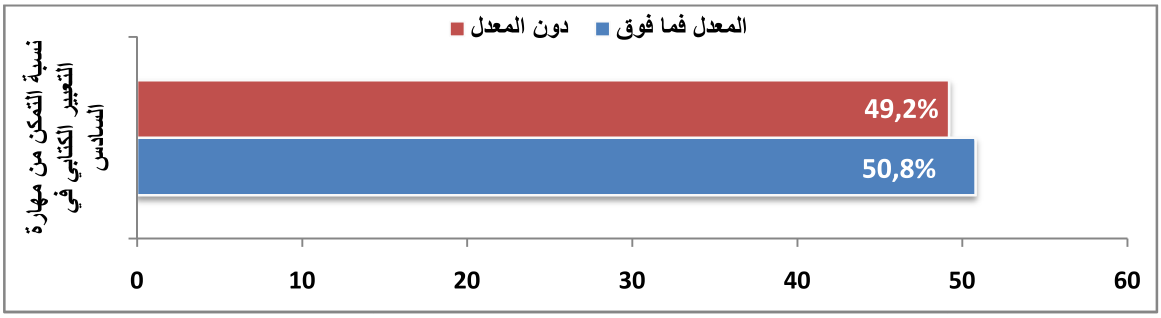
المبيان رقم : 32



إذا فحصنا نتائج التحصيل في مكون التعبير الكتابي، بالمستوى السادس، الذي يتألف من مهارتي إنتاج نص مكتوب انطلاقا من سند، ومهارة ملء الفراغ التي تعتمد عادة كخطوة أولية لتنمية مهارة التعبير الكتابي، سنلاحظ أن أكثر من 58% من التلاميذ والتلميذات تمكنوا من هذه المهارة بحصولهم على نقط تجاوزت المعدل النظري، كما يوضح المبيان أعلاه، مقابل نسبة 41,1% ممن تمكنوا من نفس المهارة بالمستوى الرابع، وهي نفس النسبة التي لم تتمكن من هذه المهارة بهذا المستوى التعليمي.

2.4.3. درجة التمكن من مهارة الإنتاج الكتابي

المبيان رقم : 33

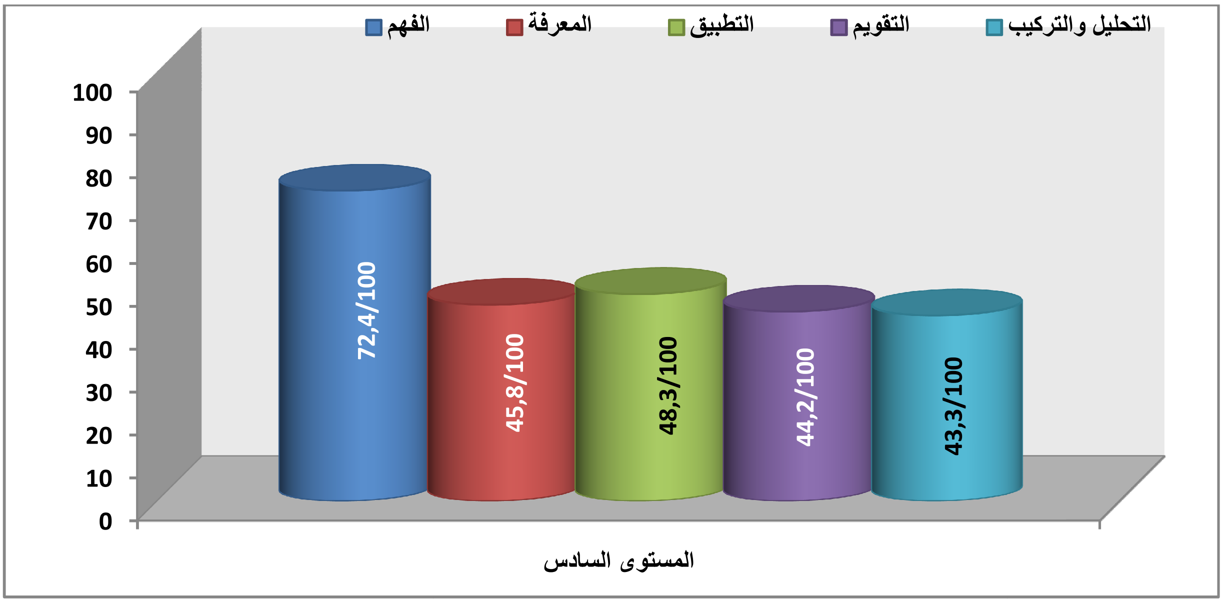


بالنسبة لمهارة التعبير الكتابي في هذا المستوى التعليمي، نلاحظ أن نسبة التلاميذ والتلميذات الذين تمكنوا من هذه المهارة قد بلغت 50,8%، فيما لم تتمكن نسبة 49,2% من هذه المهارة. ورغم كون هذه النسبة تمثل نصف العينة المبحوثة تقريبا، إلا أننا نسجل تفوق التلاميذ في هذه المهارة وبهذا المستوى التعليمي مقارنة مع ما تم تسجيله بالمستوى الرابع في نفس المهارة.

على غرار ما قمنا به في المستوى الرابع، إذ قدمنا نتائج التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات حسب المستويات المهارية، نشير إلى أن مستوى التحصيل حسب المستويات المهارية بالمستوى السادس يشمل بالإضافة إلى المستويات المهارية التي تم فحصها في المستوى الرابع، المستوى المهاري المتمثل في التقويم، كما سنبرز ذلك من خلال المبيان الموالي.

4. درجة التحصيل بالمستوى السادس حسب المستويات المهارية

المبيان رقم : 34



إذا كانت المستويات المهارية المستهدفة في المستوى الرابع تتمثل في المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب، فإنها بالمستوى السادس تشمل كل المراقي من مستوى المعرفة إلى مستوى التقويم. وهكذا نلاحظ، من خلال المبيان أعلاه، أن مستوى التحصيل في كل المستويات المهارية بالمستوى السادس يفوق ما سجل بالمستوى الرابع. ورغم هذا التفوق فإن المستوى المهاري الذي تجاوزت فيه نسبة التحصيل المعدل النظري يتعلق بمهارة الفهم بمعدل بلغ 72,4/100، بينما تظل معدلات المستويات المهارية الأخرى تتراوح بين 43,3/100 و 48,3/100.

وهكذا، فإذا كانت النتائج العامة المحصل عليها بالمستويين التعليميين الرابع والسادس، سواء بالنسبة للرائزين ككل أو بالنسبة لمكونيهما المتمثلين في القراءة والتعبير الكتابي، وحسب المستويات المهارية تقترب من المعدل النظري، فإنه يلاحظ أن تلك النتائج، وانطلاقا من الانحرافات المعيارية، تبتعد كثيرا عن المتوسط المسجل في كل مستوى على حدة وتعرف تشتتا كبيرا، مما يجعل عملية تعميق التحليل أمرا ضروريا، وذلك باعتماد نموذج إحصائي للتحليل يسمح بمراقبة المتغيرات التي تبرز أن أفراد العينة غير متجانسين، والتي قد تؤثر، بالتالي، في درجة التحصيل لديهم.

إجمالا، لقد قدمنا في هذا الفصل نتائج التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات بالمستويين الرابع والسادس بالنسبة للرائز ككل ولمكونيه القراءة والتعبير الكتابي، وحسب المستويات المهارية. وتبين من خلال تلك النتائج تدنيها النسبي خاصة في المستوى الرابع سواء على مستوى الرائز ككل أو في مكونيه، أو حسب المستويات المهارية، على عكس ما تم تسجيله بالنسبة للمستوى السادس، حيث تجاوزت المعدل النظري بالنسبة للرائز ككل، في حين لم ترق إليه في مكون التعبير الكتابي.

غير أن الدراسة لم تكتف فقط بتقويم درجة التحصيل لدى المتعلمين بالمستويين الرابع والسادس بصفة عامة، بل عملت على تشخيص مدى تمكنهم من المهارات التي تشكل المراقي الصنافية، بداية من مهارة المعرفة إلى مهارة التقويم، حيث اتضح أن مستوى التحصيل في كل المستويات المهارية بالمستوى السادس يفوق ما سجل بالمستوى الرابع.

الإطار 4 : النتائج العامة للتحصيل بالمستوى السادس وحسب المستويات المهارية

تجاوز المعدل المحصل عليه في الرائز ككل لدى تلاميذ المستوى السادس كلا من المعدل المحصل عليه في المستوى الرابع والمعدل النظري الخاص بالمستوى السادس، حيث تجاوز52/100. ويتأكد هذا من خلال نسبة التلاميذ الذين تمكنوا من الحصول على المعدل فما فوق، والتي بلغت 55,2%.

* نتائج مكون القراءة

إذا كان المعدل المحصل عليه في هذا المكون بالمستوى الرابع قد بلغ 44,8/100، وهو بذلك قريب من المعدل النظري المتمثل في 50/100، فإن نسبة التلاميذ الذين تمكنوا من الحصول على المعدل فما فوق بالمستوى السادس مرتفعة نسبيا إذا بلغت 68,5%.

ويستنتج من خلال النتائج المرتبطة بالمهارات التي تم استهدافها في مكون القراءة بالمستوى السادس، والتي هي نفسها المستهدفة بالمستوى الرابع، أن هناك تفوقا للتلاميذ والتلميذات في جل هذه المهارات، ولاسيما مهارة الفهم التفصيلي للنص، وذلك عكس ما تم تسجيله في المستوى الرابع، باستثناء مهارة واحدة هي مهارة تحديد جنس النص التي واجه التلاميذ والتلميذات صعوبات في التمكن منها.

* نتائج مكون التعبير الكتابي

بالنسبة لمهارة التعبير الكتابي في هذا المستوى التعليمي، يلاحظ أن المعدل المحصل عليه من قبل التلاميذ والتلميذات لم يبتعد كثيرا عن المعدل المحصل عليه في مكون القراءة، إذ بلغ 44,5/100، أما نسبة التلاميذ والتلميذات الذين تمكنوا من الحصول على المعدل فما فوق، فإنها تقدر بـ 50,7%.

ورغم كون هذه النسبة تمثل نصف العينة المبحوثة تقريبا، إلا أننا نسجل تفوق التلاميذ في هذه المهارة بهذا المستوى التعليمي مقارنة مع ما لاحظناه في المستوى الرابع في نفس المهارة.

* التحصيل حسب المستويات المهارية

نسجل أن مستوى التحصيل في كل المستويات المهارية بالمستوى السادس يفوق ما تم تحقيقه بالمستوى الرابع. رغم هذا التفوق فإن المستوى المهاري الذي تجاوزت فيه نسبة التحصيل المعدل النظري يتعلق بمهارة الفهم بمعدل بلغ 72,4/100، بينما تظل معدلات المستويات المهارية الأخرى متراوحة بين 43,3/100 و 48,3/100.

الفصل الخامس

نتائج التحصيل بالمستويين الرابع والسادس في علاقتها بأهم المتغيرات

بعد أن قدمنا في الفصل الرابع النتائج العامة لدرجة التحصيل بالمستويين الرابع والسادس، سواء بالنسبة للرائز ككل أو بالنسبة لمكونيه المتمثلين في القراءة والتعبير أو الإنتاج الكتابي، وذلك في محاولة للإجابة عن إحدى الأسئلة التي انطلقت منها الدراسة، والمرتبطة أساسا بمعرفة درجة التمكن من استراتيجيات القراءة ومن الفهمين العام والتفصيلي للنصوص القرائية، وما يتصل بهما من مهارات. سنتناول في هذا الفصل الخامس، وفي مرحلة أولى، نتائج التحصيل حسب المستويات المهارية بكل من المستوى الرابع والسادس. ويتعلق الأمر بمهارات، المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وذلك حتى نتمكن من تقديم عناصر إجابة عن إحدى الأسئلة الأساسية المطروحة كذلك في هذه الدراسة، قبل أن نعمل، في مرحلة ثانية، على ربط درجة التحصيل حسب المستويات المهارية بأهم المتغيرات، وذلك إجابة عن شق من السؤال الأخير الذي طرحته هذه الدراسة، والمتمثل في معرفة المتغيرات الأكثر تأثيرا في درجة التحصيل في اللغة الأمازيغية عموما، وفي مكوني القراءة والتعبير الكتابي على وجه الخصوص.

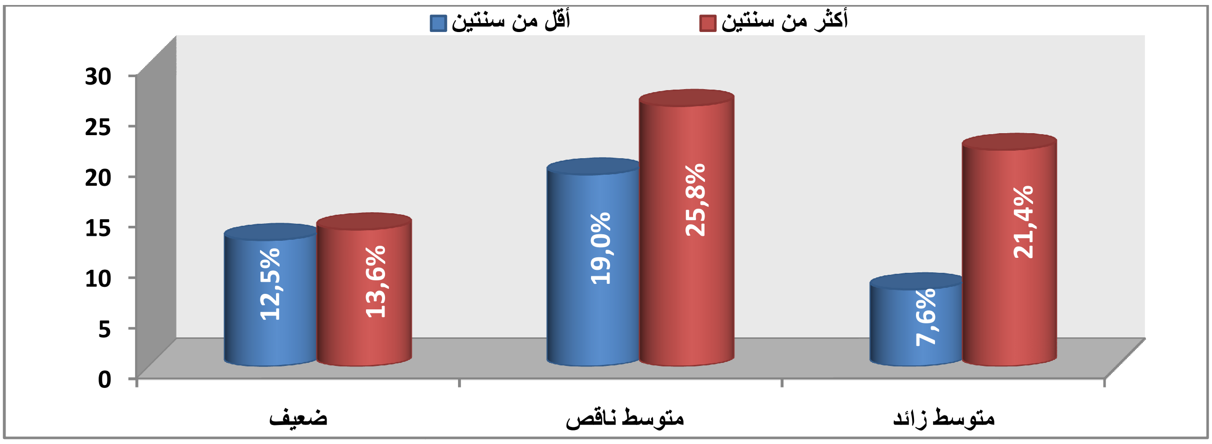
1. النتائج العامة للرائز في علاقتها بمتغير عدد سنوات التمدرس بالمستوى الرابع

أثبتت المعطيات الخاصة بهذه الدراسة أن تدريس اللغة الأمازيغية لا يتم بشكل منتظم ومتتابع من سنة إلى أخرى ومن سلك تعليمي إلى آخر؛ حيث لاحظنا من خلال العينة المبحوثة أن نسبة الذين تابعوا دراستهم بصفة منتظمة لا تتجاوز 35% في المستوى الرابع و 17% بالمستوى السادس.

وعليه، يبدو منطقيا أن متغير عدد سنوات التمدرس سيؤثر في تفسير درجة تحصيل المتعلمين والمتعلمات في القراءة وفي التعبير الكتابي بالمستويين الرابع والسادس.

ولاختبار الفرضية السالفة الذكر، سنعمل على ربط العلاقة بين متغير عدد سنوات التمدرس ونتائج التحصيل بالمستوى الرابع، حيث سيتبين أنه هناك علاقة دالة إحصائيا بين المتغيرين المذكورين كما هو وارد في المبيان أسفله.

المبيان رقم : 35

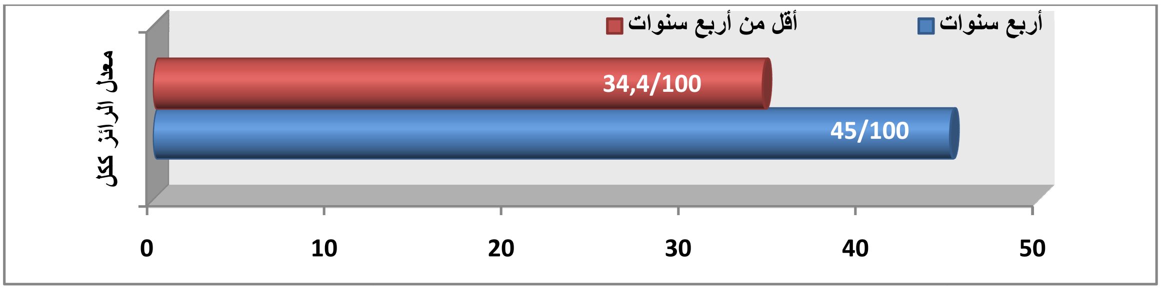


من خلال المبيان يتضح أنه كلما ازداد عدد سنوات التمدرس كلما ازداد عدد التلاميذ والتلميذات الحاصلين على نتائج إيجابية؛ بحيث نجد أن نسبة الذين أحرزوا على نقط تفوق المعدل، والذين درسوا أقل من سنتين، لم تتجاوز 7,6%، في حين أن التلاميذ الذين درسوا أكثر من سنتين والذين حققوا معدلات متفوقة بلغت نسبتهم 21,4%. ونفس الملاحظة تسري على نسبة التلاميذ الذين حصلوا على نقط تقترب من المعدل. مما يعني أن متغير عدد سنوات التمدرس يساهم بكيفية واضحة في تحسين درجة التحصيل في مكوني القراءة والتعبير الكتابي عند المتعلمين والمتعلمات.

2. مقارنة معدلات تلاميذ المستوى الرابع حسب عدد سنوات التمدرس

1.2. مقارنة على مستوى الرائز ككل

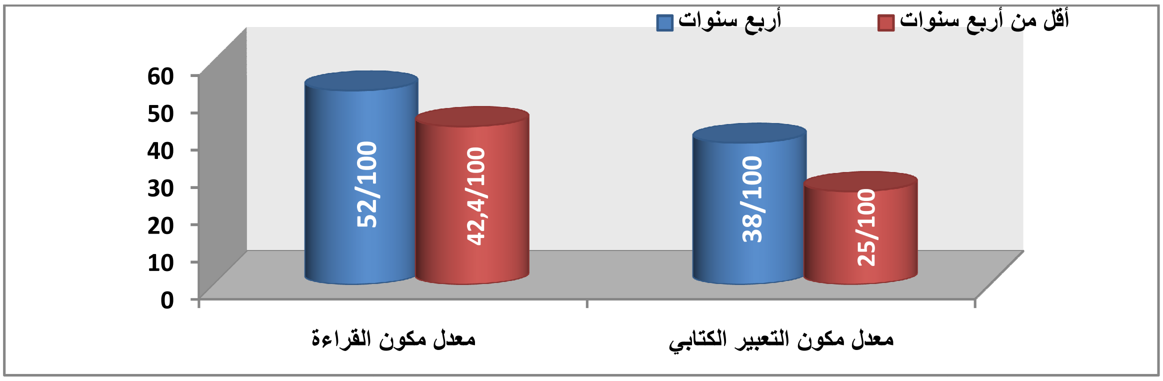
المبيان رقم :36



يتضح مرة أخرى، من خلال المبيان أعلاه، الفرق الشاسع بين الفئتين على مستوى التحصيل بالنسبة للرائز ككل، ففي الوقت الذي نجد فيه التلاميذ الذين تمكنوا من متابعة دراستهم لمدة أربع سنوات كاملة قد بلغ معدلهم 45/100، نلاحظ بأن معدل زملائهم الذين لم يتمكنوا من متابعة دراستهم لنفس المدة الزمنية لم يتجاوز 34,4/100. ورغم ما تم تسجيله في معدل الفئة الأولى، فإن هذا الأخير لم يرق إلى المعدل النظري المتمثل في 50/100.

2.2. مقارنة على مستوى مكوني القراءة والتعبير الكتابي

المبيان رقم : 37



تأكد من خلال نتائج التحصيل في الرائز ككل، أن نتائج التلاميذ تتحسن بازدياد عدد سنوات التمدرس، نفس الملاحظة تسري على درجة التحصيل في مكوني الرائز المتمثلين في القراءة والتعبير الكتابي. وهكذا نلاحظ بالنسبة لمكون القراءة أن معدل التلاميذ الذين تابعوا دراستهم لمدة أربع سنوات كاملة بلغ 52/100، في حين لم يتعد معدل زملائهم الذين لم يتمكنوا من متابعة دراستهم لمدة أربع سنوات 42,4/100.

وفيما يخص مكون التعبير الكتابي، نلاحظ أن معدل التلاميذ الذين تمكنوا من متابعة دراستهم لمدة أربع سنوات قد بلغ 38/100، مقارنة مع معدل زملائهم الذين لم تتح لهم فرصة متابعة الدراسة لمدة أربع سنوات، حيث لم يتجاوز 25/100.

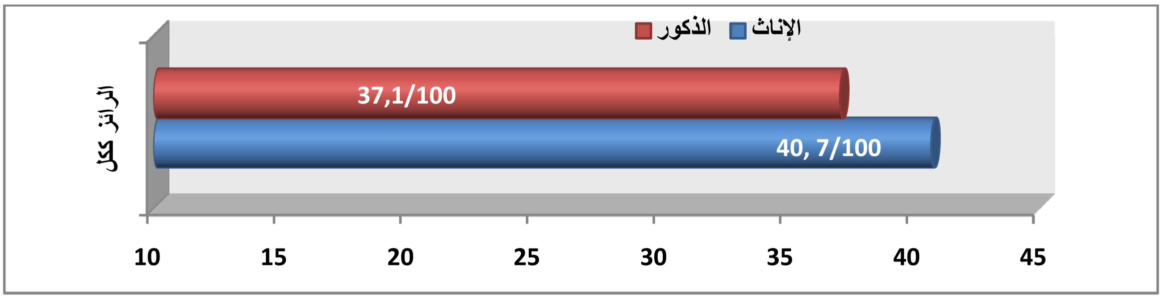
ومن هنا يتأكد بأن متغير عدد سنوات التمدرس يؤثر بشكل واضح في درجة التحصيل على مستوى النتائج العامة للرائز وفي مكوني القراءة والتعبير الكتابي بالمستوى الرابع من التعليم الابتدائي.

3. نتائج التحصيل بالمستوى الرابع في علاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بالمتعلم(ة)

بناء على النتائج المتوصل إليها سلفا، والتي بينت بشكل واضح أن نتائج التحصيل تتأثر بقوة بمتغير عدد سنوات التمدرس، وبما أن العينة المعتمدة تتكون من تلاميذ المستويين الرابع والسادس، منهم من درس بشكل منتظم، ومنهم من تابع دراسته بكيفية غير منتظمة وغير متتابعة من سنة إلى أخرى، فقد تم اعتماد نموذج تحليل العلاقة بين مختلف المتغيرات استنادا إلى نموذج التحليل الإحصائي المعروف بتحليل التغاير(ANCOVA)، وذلك للتحكم في متغير عدد سنوات التمدرس في علاقته بباقي المتغيرات الأساسية المعتمدة في تفسير النتائج.

1.3. النتائج العامة للرائز ولمكونيه حسب متغيري الجنس وعدد سنوات التمدرس

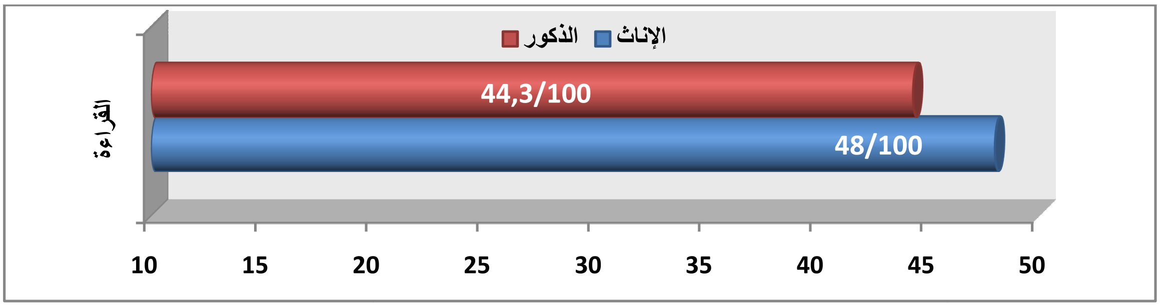
المبيان رقم : 38



بمراقبة تأثير متغير عدد سنوات التمدرس، نلاحظ أن الإناث يتفوقن على الذكور، حيث حصلن على معدل 40,7/100، في حين لم يتجاوز معدل الذكور 37,1/100. ويعتبر هذا الفرق دالا إحصائيا (p>0,022) .

2.3. نتائج التحصيل في مكون القراءة حسب متغيري الجنس وعدد سنوات التمدرس.

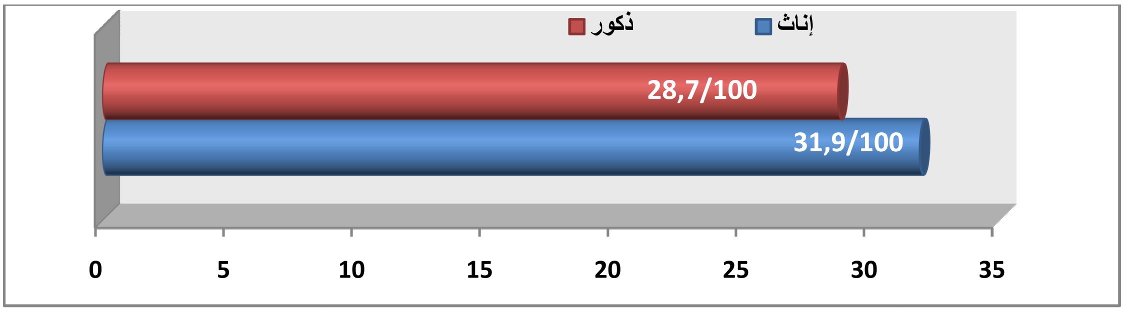
المبيان رقم : 39



بالتحكم في متغير عدد سنوات التمدرس، نلاحظ مرة أخرى أن معدل التحصيل في القراءة لدى الفتيات مرتفع مقارنة مع معدل التحصيل في نفس المكون لدى الذكور؛ حيث حصلت التلميذات على معدل بلغ 48/100، بينما لم يتجاوز معدل التحصيل لدى زملائهن الذكور 44,3/100. وهذا الفرق بين الجنسين دال إحصائيا (p>0,044).

3.3. نتائج التحصيل في مكون التعبير الكتابي حسب متغيري الجنس وعدد سنوات التمدرس.

المبيان رقم :40

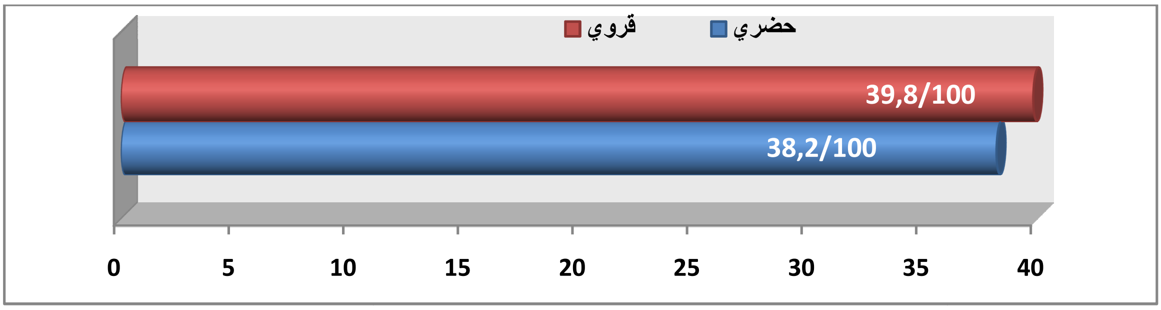


بتوظيف نفس النموذج الإحصائي المتمثل في تحليل التغاير للتحكم في تأثير عدد سنوات التمدرس، نلاحظ أن معدل التحصيل في التعبير الكتابي لدى الفتيات تجاوز 31/100، وهو بذلك لم يرق إلى مستوى المعدل النظري، كما لم يتجاوز كثيرا المعدل لدى زملائهن الذكور حيث بلغ معدلهم 28,7/100. وهذا الفرق غير دال إحصائيا.

4. النتائج العامة للرائز ككل حسب متغيري الوسط المجالي وعدد سنوات التمدرس بالمستوى الرابع

1.4. نتائج الرائز ككل حسب متغيري الوسط المجالي وعدد سنوات التمدرس

المبيان رقم : 41

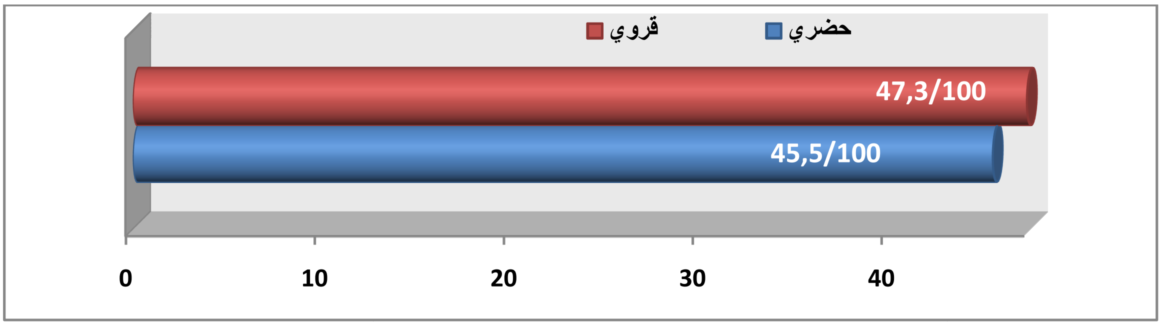


بخصوص علاقة متغير الانتماء المجالي للمتعلمات والمتعلمين بالنتائج العامة المحصل عليها في الرائز ككل، مع الأخذ بعين الاعتبار مراقبة متغير عدد سنوات التمدرس، يلاحظ أنه ليس هناك فرق واضح ودال إحصائيا بين نتائج التلاميذ الذين ينتمون إلى الوسط القروي، وبين تلك التي حصل عليها زملاؤهم بالوسط الحضري؛ بحيث سجلت التلميذات والتلاميذ الذين ينتمون إلى المجال الحضري معدلا بلغ 38,2/100، كما حصل التلاميذ الذين ينتمون إلى المجال القروي على معدل بلغ 39,8/100. غير أن كلتا الفئتين لم تتمكنا من الارتقاء بنتائجها إلى مستوى المعدل النظري.

ويمكن تفسير هذا التقارب في النتائج بكون اللغة الأمازيغية حديثة العهد في النظام التربوي، وبكونها لا تتوفر على دعم خارجي للمتعلمين لا من طرف الأولياء ولا من المحيطين المحلي والوطني اللذين تغيب فيهما الأنشطة الموازية لتعليم وتعلم اللغة الأمازيغية.

2.4. نتائج مكون القراءة حسب متغيري الوسط المجالي وعدد سنوات التمدرس

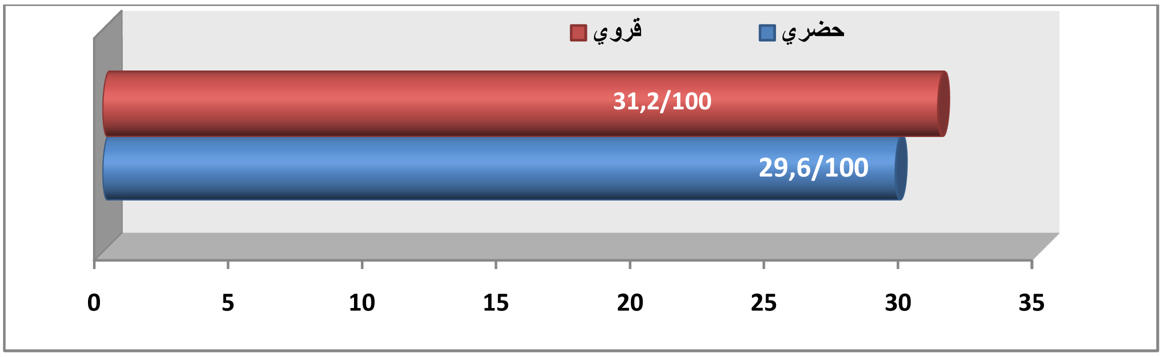
المبيان رقم : 42



وتتأكد نفس الملاحظة السالفة الذكر، والتي مفادها أن اختلاف الانتماء المجالي عديم التأثير في نتائج التحصيل بين الوسطين الحضري والقروي، حيث نلاحظ، من خلال المبيان أعلاه، تقارب نتائج التحصيل في مكون القراءة، إذ لم يتعد الفرق في المعدل نقطتين لصالح فئة التلاميذ المنتمين إلى الوسط القروي، وهو فرق غير دال إحصائيا.

3.4. نتائج مكون التعبير الكتابي حسب متغيري الوسط المجالي وعدد سنوات التمدرس

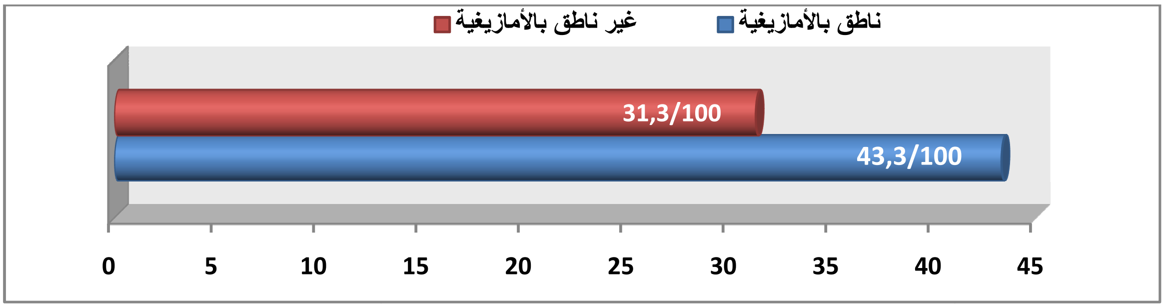
المبيان رقم: 43



وتظل نفس الملاحظة بالنسبة لمكون التعبير الكتابي، كما يوضح المبيان، سارية المفعول كما هو الأمر في مكون القراءة لدى التلاميذ المنتمين للوسطين الحضري والقروي؛ حيث لم يتعد الفرق في المعدل نقطتين لصالح فئة التلاميذ المنتمين إلى الوسط القروي، وهو فرق غير دال إحصائيا.

4.4. النتائج العامة للرائز ككل حسب متغيري اللغة الأولى للمتعلم وعدد سنوات التمدرس

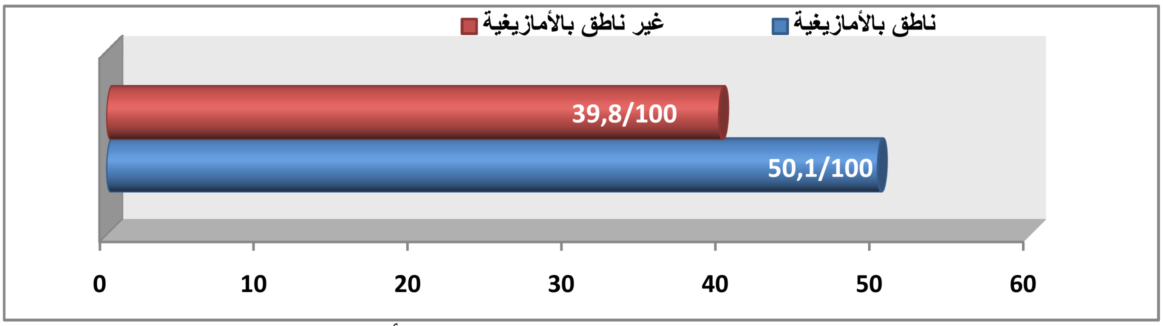
المبيان رقم : 44



بإتباع نفس منهجية مراقبة متغير عدد سنوات التمدرس، يتأكد من جديد التأثير الواضح لمتغير لغة التداول أي الأمازيغية أو العربية الدارجة عند التلميذات والتلاميذ في درجة التحصيل. فالفرق دال إحصائيا (p>0,000) بين معدل التلاميذ الناطقين بالأمازيغية وغير الناطقين بها. حيث اكتفى غير الناطقين بمعدل 31,3/100، بينما سجل زملاؤهم الناطقون بالأمازيغية معدلا تجاوز 43/100. ورغم هذا التفاوت بين الفئتين فإن معدليهما لم يرقيا إلى مستوى المعدل النظري.

5.4. نتائج مكون القراءة حسب متغيري اللغة الأولى للمتعلم وعدد سنوات التمدرس

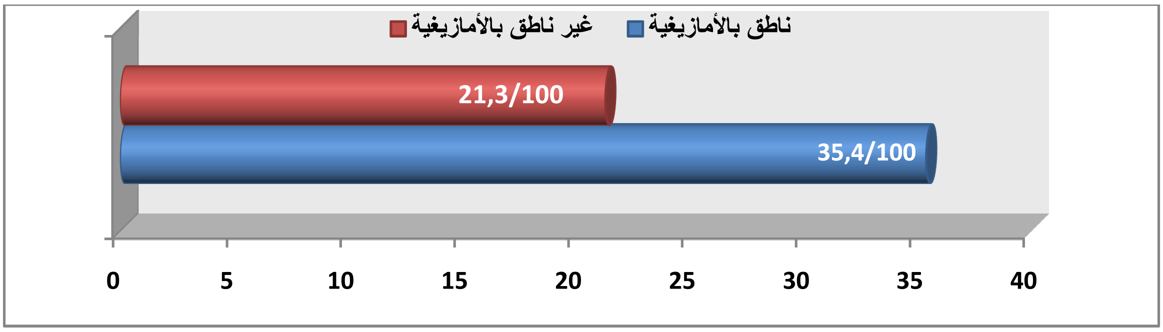
المبيان رقم : 45



إذا كان التقارب واضحا بين معدلات تلاميذ المستوى الرابع في مكون القراءة، كما أسلفنا، المنتمين للوسطين القروي والحضري وبمراقبة متغير عدد سنوات التمدرس، فإن الأمر يختلف تماما بالنسبة لمتغير اللغة الأولى للمتعلم كما هو بارز في المبيان أعلاه. إذ تجاوز معدل تحصيل التلاميذ الناطقين بالأمازيغية المعدل النظري، حيث حصلوا على 50,1/100، في حين لم يتجاوز معدل زملائهم غير الناطقين بهذه اللغة 39,8/100. وهو فرق دال إحصائيا (p>0,000).

6.4. نتائج مكون التعبير الكتابي حسب متغيري اللغة الأولى للمتعلم وعدد سنوات التمدرس

المبيان رقم : 46



يتضح أن الفئتين معا الناطقة بالأمازيغية وغير الناطقة بها لم تتمكنا، كما يوضح المبيان، من بلوغ المعدل النظري في مكون التعبير الكتابي، ومع ذلك فالفرق بينهما في معدل التحصيل في هذا المكون يبقى واردا ودالا إحصائيا ($p>0,000$)؛ حيث حصلت الفئة الأولى على معدل 35,4/100، بينما لم يتجاوز معدل الفئة الثانية 21,3/100.

الإطار 5 : نتائج التحصيل بالمستوى الرابع في علاقتها بأهم المتغيرات الخاصة بالمتعلم

***اختبار فرضية الدراسة**

تم اختبار إحدى الفرضيات التي انطلقت منها الدراسة والتي مفادها أنه كلما ازداد عدد سنوات التمدرس كلما ازداد عدد التلاميذ والتلميذات الذين تحسنت نتائجهم حيث تأكدت صحتها. وعليه، يبدو منطقيا ضرورة مراقبة تأثير متغير عدد سنوات التمدرس في تفسير درجة التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات عن طريق ربطه بأهم المتغيرات. من أجل ذلك تم اعتماد نموذج التحليل التغايري ANCOVA لمراقبة متغير عدد سنوات التمدرس. وهكذا جاءت النتائج على الشكل التالي:

النتائج المحصل عليها

***تأثير متغير عدد سنوات التمدرس على التحصيل في الرائز ككل:** لوحظ فرق شاسع بين الفئتين على مستوى التحصيل بالنسبة للرائز ككل؛ ففي الوقت الذي نجد فيه التلاميذ الذين تمكنوا من متابعة دراستهم لمدة أربع سنوات كاملة قد تجاوز معدلهم 45/100، نلاحظ أـن معدل زملائهم الذين لم يتمكنوا من متابعة دراستهم لنفس المدة الزمنية لم يتجاوز 34,4/100.

*** تأثير متغير الجنس:** بمراقبة تأثير متغير عدد سنوات التمدرس، نلاحظ أن الإناث يتفوقن على الذكور حيث حصلن على معدل 40,7/100، في حين لم يتجاوز معدل الذكور 37,1/100.

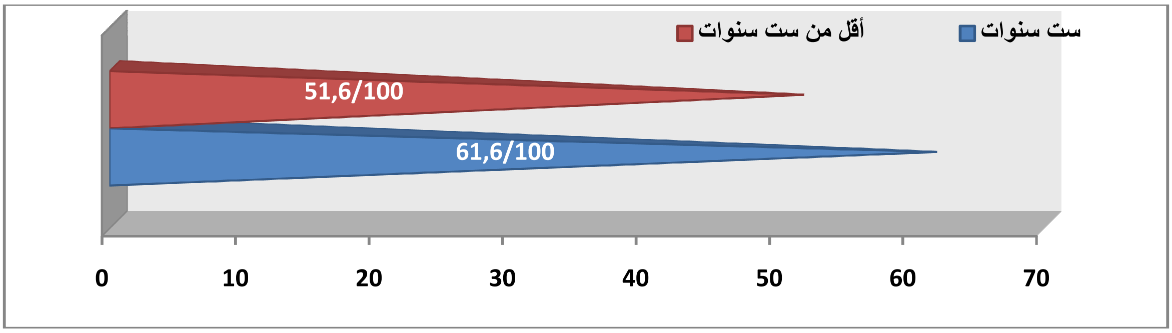
*** تأثير متغير الوسط المجالي:** سجلت التلميذات والتلاميذ الذين ينتمون إلى المجال الحضري معدلا بلغ 38,2/100 كما حصل التلاميذ المنتمون إلى المجال القروي على معدل 39,8/100. وكلاهما لم يتمكن من بلوغ المعدل النظري.

***تأثير متغير اللغة الأولى للمتعلم:** يلاحظ تفوق التلاميذ الناطقين بالأمازيغية على زملائهم غير الناطقين بها؛ فقد حصلت الفئة الأولى على معدل يتجاوز 43/100 بينما لم يتعد معدل الفئة الثانية31,3/100.

5. مقارنة معدلات تلاميذ المستوى السادس حسب متغير عدد سنوات التمدرس

1.5. مقارنة على مستوى الرائز ككل

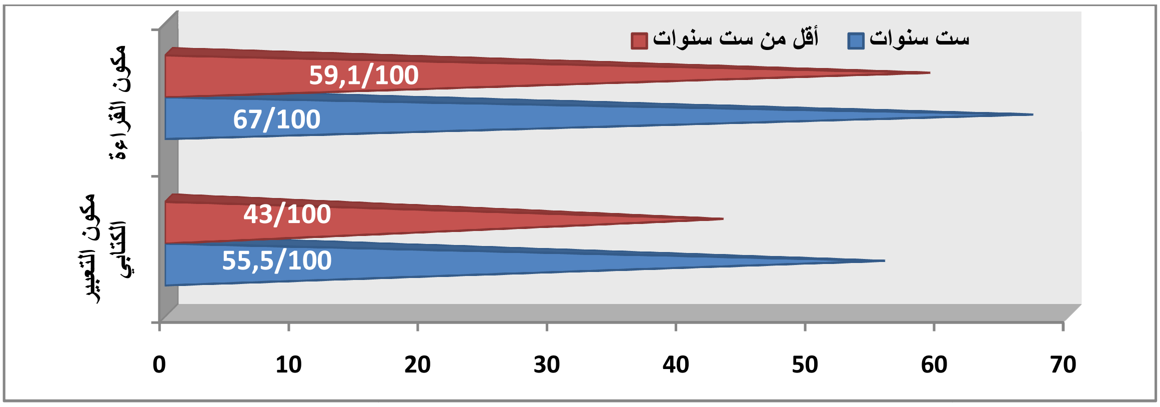
المبيان رقم : 47



إذا كانت الفئتان معا (الفئة التي تمكنت من متابعة دراستها لمدة ست سنوات والفئة التي تابعت دراستها لأقل من ست سنوات) قد تمكنتا من تجاوز المعدل النظري على مستوى الرائز ككل، فإن الفئة التي أتيحت لها فرصة متابعة دراستها لمدة ست سنوات كاملة، تفوقت على نحو واضح، كما هو بارز من خلال المبيان، على الفئة الأخرى التي لم تتمكن من متابعة دراستها لمدة ست سنوات؛ حيث حصلت الفئة الأولى على معدل 100/ 61,6، مقابل 51,6/100 بالنسبة للفئة الثانية.

2.5. مقارنة على مستوى مكوني القراءة والتعبير الكتابي

المبيان رقم : 48



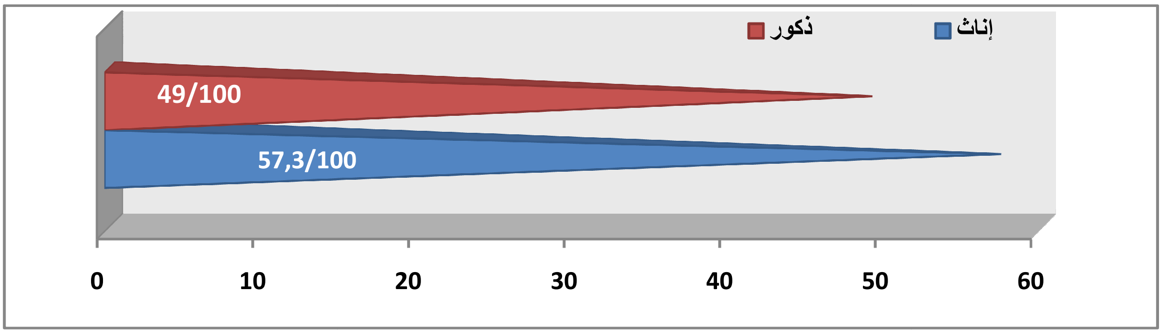
نفس الملاحظة المسجلة بخصوص درجة التحصيل في الرائز ككل بالمستوى السادس، تسري على درجة التحصيل في مكون القراءة، كما يبرز المبيان. حيث نلاحظ أن الفئتين معا(ست سنوات وأقل من ست سنوات) تمكنتا من تجاوز المعدل النظري، إذ بلغ معدل الفئة التي تابعت الدراسة لمدة ست سنوات 67/100، كما أن معدل الفئة التي لم تتمكن من متابعة دراستها لمدة ست سنوات تجاوز المعدل النظري، إذ بلغ 59,1/100 .

أما فيما يخص مكون التعبير الكتابي، نلاحظ أن معدل التلاميذ الذين تمكنوا من متابعة دراستهم لمدة ست سنوات قد تجاوز المعدل النظري، إذ بلغ 55,5/100، في حين نجد أن زملاءهم الذين لم يتابعوا دراستهم لمدة ست سنوات كاملة، لم يتمكنوا من بلوغ المعدل النظري، حيث حصلوا فقط على 43/100.

ومن هنا يتأكد مرة أخرى بالنسبة لعينة تلاميذ المستوى السادس أن متغير عدد سنوات التمدرس يؤثر بشكل واضح في درجة التحصيل على مستوى النتائج العامة للرائز وفي مكوني القراءة والتعبير الكتابي بهذا المستوى التعليمي.

6. النتائج العامة للرائز ككل حسب متغيري الجنس وعدد سنوات التمدرس

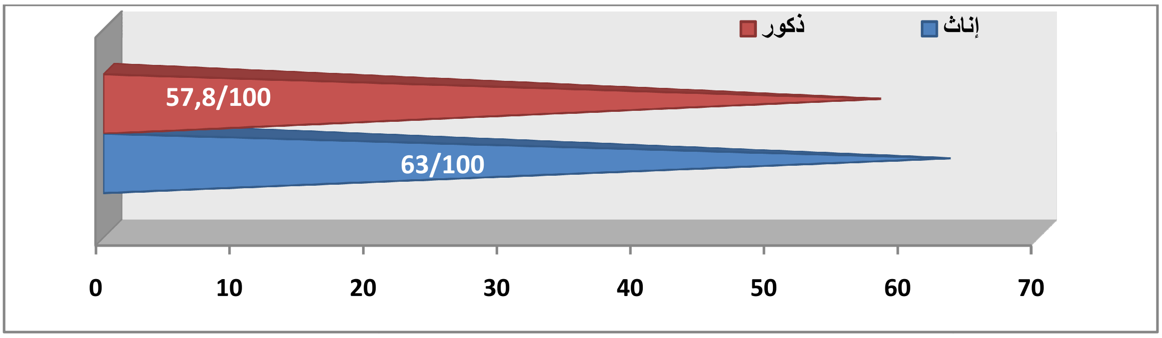
المبيان رقم : 49



لقد تأكد لدينا، كما أسلفنا، تفوق الفتيات على زملائهن الذكور في درجة التحصيل على مستوى الرائز ككل بالمستوى الرابع بمراقبة عدد سنوات التمدرس، وهي نفس الملاحظة التي سجلناها بالنسبة لدرجة التحصيل عند الإناث بالمستوى السادس على مستوى الرائز ككل؛ حيث تجاوز معدلهن المعدل النظري كما يبرز المبيان السابق، إذ حصلن على 57,3/100، في الوقت الذي لم يتمكن الذكور من بلوغ المعدل النظري، حيث اقتصر معدلهم على 49/100. وهذا التفوق الواضح له دلالة إحصائية (p>0,000).

1.6. نتائج التحصيل في مكون القراءة حسب متغيري الجنس وعدد سنوات التمدرس

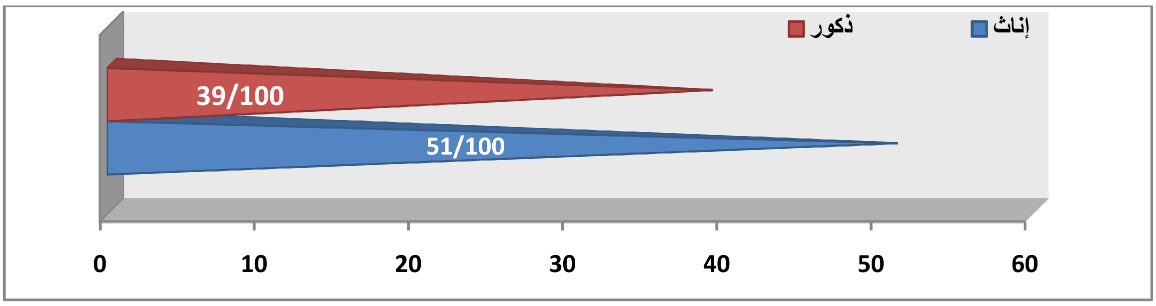
المبيان رقم : 50



إذا كان المعدل المحصل عليه من قبل الفتيات يتجاوز المعدل المحصل عليه لدى الذكور على مستوى الرائز ككل وبمراقبة متغير عدد سنوات التمدرس، فإن نفس التفوق يلاحظ من خلال المبيان على مستوى مكون القراءة؛ حيث حصلت الفتيات على معدل يفوق المعدل النظري، إذ بلغ 63/100، أما الذكور ورغم تمكنهم من تجاوز المعدل النظري، فإن معدلهم لم يرق إلى معدل الإناث بحيث اكتفوا ب 57,8/100. وهذا الفرق بين الجنسين له دلالة إحصائية (p>0,020).

2.6. نتائج التحصيل في مكون التعبير الكتابي حسب متغيري الجنس وعدد سنوات التمدرس

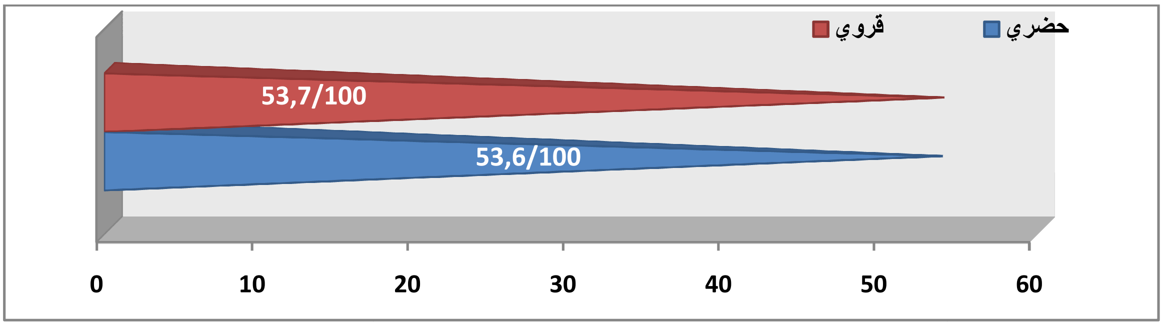
المبيان رقم : 51



إذا كان تفوق معدل الجنسين معا واضحا بالنسبة لمكون القراءة، فإن الأمر يختلف بالنسبة لمكون التعبير الكتابي؛ حيث يبرز المبيان أن الفتيات تمكن من تجاوز المعدل النظري بحصولهن على 51/100، بينما تعذر على زملائهن الذكور بلوغ المعدل النظري، إذ حصلوا فقط على معدل 39/100. وهذا الفرق الواضح في التحصيل بين الجنسين دال إحصائيا (p>0,000).

7. النتائج العامة للرائز ككل حسب متغيري الوسط المجالي وعدد سنوات التمدرس

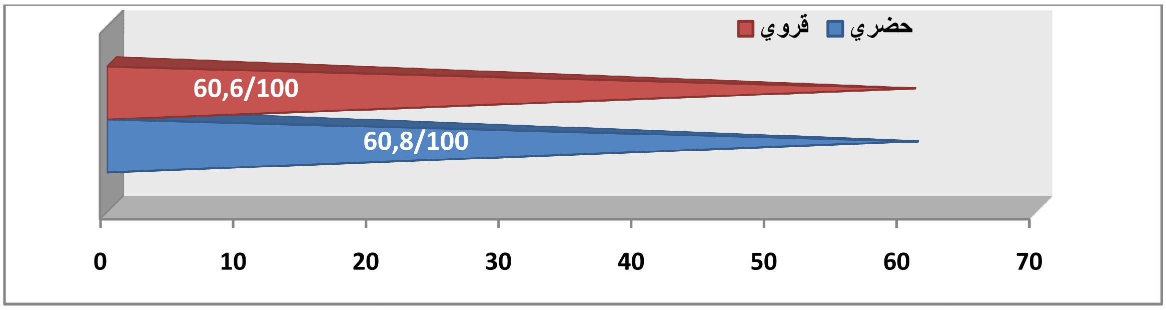
المبيان رقم : 52



لقد تأكد في المستوى الرابع أن متغير الوسط المجالي لا يؤثر في درجة التحصيل بالنسبة للرائز ككل، بالرغم من عدم بلوغ تلميذات وتلاميذ الوسطين معا المعدل النظري في هذا المستوى، ونفس النتيجة تتأكد بالنسبة للمستوى السادس، كما يوضح المبيان، حيث تكاد معدلات تلميذات وتلاميذ الوسطين الحضري والقروي تتساوى، مع الإشارة إلى أنها تجاوزت في هذا المستوى المعدل النظري؛ إذ حصلت تلميذات وتلاميذ الوسط الحضري على معدل 53,6/100 ، مقابل 53,7/100 لدى تلميذات وتلاميذ الوسط القروي.

1.7. نتائج التحصيل في مكون القراءة حسب متغيري الوسط المجالي وعدد سنوات التمدرس

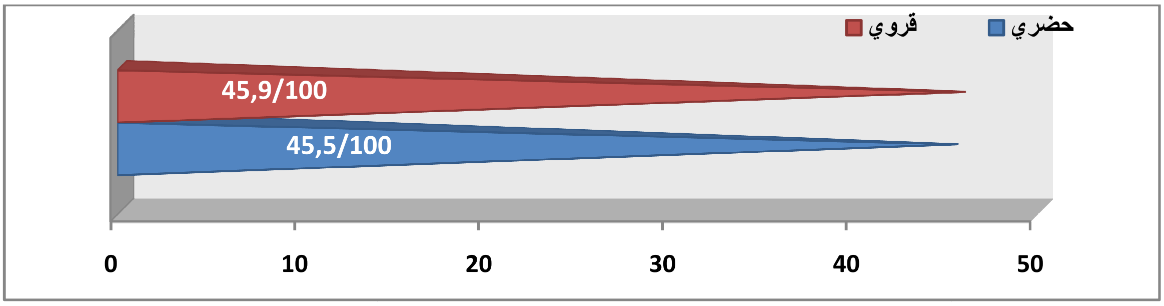
المبيان رقم: 53



إذا كان متغير الوسط المجالي عديم التأثير في درجة التحصيل على مستوى الرائز ككل في هذا المستوى التعليمي، فإنه كذلك حتى بالنسبة لمكون القراءة، كما يوضح المبيان، حيث تكاد تتساوى معدلات تلميذات وتلاميذ الوسطين الحضري والقروي، مع العلم أنها تجاوزت المعدل النظري. وهكذا فقد حصلت تلميذات وتلاميذ الوسط الحضري على معدل 60,8/100، ولم يبتعد معدل تلميذات وتلاميذ الوسط القروي عن هذا المعدل، إذ حصلوا على 60,6/100.

2.7. نتائج التحصيل في مكون التعبير الكتابي حسب متغيري الوسط المجالي وعدد سنوات التمدرس

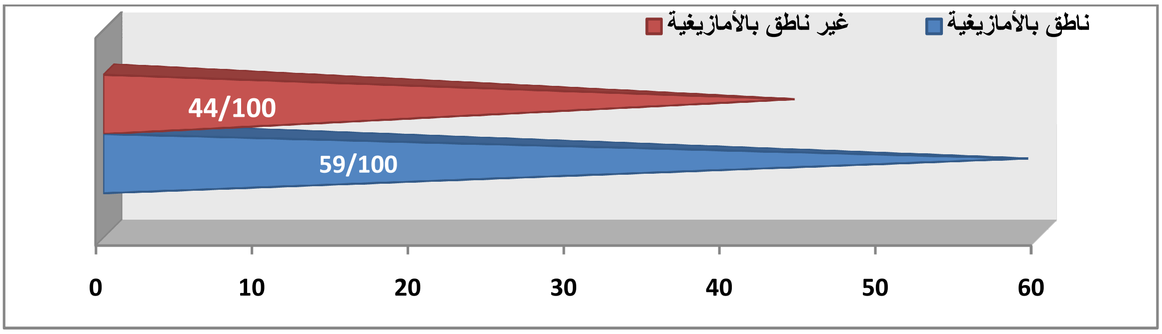
المبيان رقم : 54



بالاستناد إلى المبيان السابق، يتأكد من جديد عدم تأثير متغير الوسط المجالي في درجة التحصيل في مكون التعبير الكتابي، وهكذا نلاحظ تقارب المعدلات المحصل عليها لدى كل من تلاميذ الوسطين الحضري والقروي، مع الإشارة إلى أن هذه المعدلات لم ترق إلى مستوى المعدل النظري؛ حيث حصل تلاميذ الوسط الحضري على معدل 45,5/100، كما أن معدل زملائهم بالوسط القروي لم يبتعد كثيرا عن هذا المعدل، إذ بلغ 45,9/100.

8. النتائج العامة للرائز ككل حسب متغيري اللغة الأولى للمتعلم وعدد سنوات التمدرس

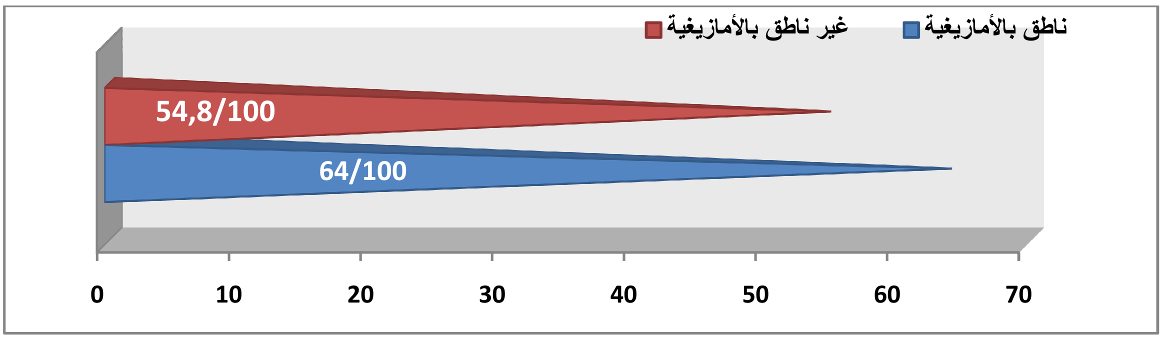
المبيان رقم : 55



إذا كان متغير الوسط المجالي عديم التأثير في درجة التحصيل بالنسبة للرائز ككل وفي مكونيه بمستوى السادس، فإن متغير اللغة الأولى للمتعلم عكس ذلك كما يوضح المبيان؛ إذ تتفاوت معدلات المتعلمين حسب اللغة المتداولة لدى كل فئة، وهكذا نجد التلاميذ الذين تشكل اللغة الأمازيغية لغتهم الأولى تجاوز معدلهم المعدل النظري، إذ حصلوا على 59/100. مقابل 44/100 لدى زملائهم الذين لا تشكل اللغة الأمازيغية لغتهم الأولى. وهذا الفرق له دلالة إحصائية (p>0,000).

1.8. نتائج درجة التحصيل في مكون القراءة حسب متغيري اللغة الأولى للمتعلم وعدد سنوات التمدرس.

المبيان رقم : 56

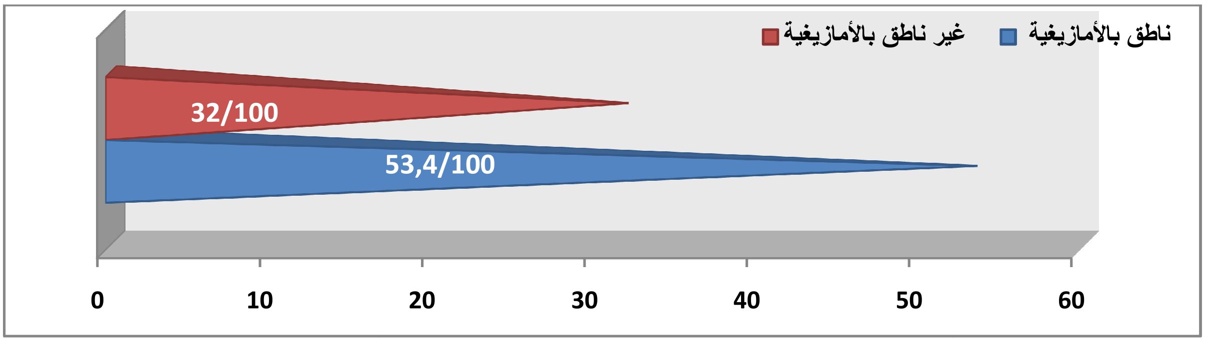


بالنسبة لمكون القراءة، تبقى الفروق بين التلاميذ الذين تشكل اللغة الأمازيغية لغتهم الأولى، وبين زملائهم الناطقين بالدارجة واضحة وذات دلالة إحصائية (p>0,000)، رغم كون معدل الفئتين قد تجاوز المعدل النظري، كما هو واضح في المبيان. وهكذا فقد

حصل التلاميذ الذين تشكل اللغة الأمازيغية لغتهم الأولى على معدل 64/100، مقابل 100/ 54,8 بالنسبة لزملائهم الناطقين بالدارجة المغربية.

8. 2. نتائج درجة التحصيل في مكون التعبير الكتابي حسب متغيري اللغة الأولى للمتعلم وعدد سنوات التمدرس

المبيان رقم : 57



أثبتت النتائج الخاصة بمكون القراءة أن متغير اللغة الأولى للمتعلم يؤثر في درجة التحصيل، ونفس الشيء ينطبق على مكون التعبير الكتابي، كما هو وارد في المبيان أعلاه. إلا أن ما يلاحظ بالنسبة لهذا المكون، هو تمكن التلاميذ الناطقين باللغة الأمازيغية من تحقيق معدل يتجاوز المعدل النظري، إذ بلغ 53,4/100، في الوقت الذي نجد فيه زملاءهم الناطقين بغير الأمازيغية يكتفون بمعدل أقل من المعدل النظري، إذ لم يتجاوز 32/100. وهذا الفرق له دلالة إحصائية (p>0,000).

انصب هذا الفصل الخامس على تقديم نتائج التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات حسب بعض المتغيرات الخاصة بهم، وذلك بمراقبة متغير عدد سنوات التمدرس في المستويين الرابع والسادس، سواء بالنسبة للرائز ككل أو بالنسبة لمكونيه القراءة والتعبير الكتابي.

ولاستكمال تحديد مختلف العوامل المؤثرة في درجة التحصيل عند المتعلمين والمتعلمات، سنقف في الفصل السادس الموالي على أهم المتغيرات الخاصة بالمدرسين والمتعلمين المساعدة على تفسير نتائج التنحصيل في الرائز ككل وفي مكونيه، وقبل ذلك سيتم توصيف خصائص المدرسين على غرار ما تم القيام به بالنسبة للمتعلمين.

الإطار 6 : نتائج التحصيل بالمستوى السادس في علاقتها بأهم المتغيرات الخاصة بالمتعلم

يتعلق الأمر في هذا الإطار بتلخيص نتائج التحصيل بالمستوى السادس في علاقتها بأهم المتغيرات الخاصة بالمتعلم ومراقبة عدد سنوات التمدرس. فكانت النتائج على الشكل الموالي:

***نتائج الرائز ككل**

رغم تمكن الفئتين معا من تجاوز المعدل النظري على مستوى التحصيل العام، إلا أن الفئة التي تمكنت من متابعة دراستها لمدة ست سنوات كاملة تفوقت أكثر على الفئة الأخرى التي لم تتمكن من متابعة دراستها لنفس المدة؛ حيث حصلت الفئة الأولى على معدل 61,6/100 مقابل 51,6/100 بالنسبة للفئة الثانية.

أما على مستوى مكوني القراءة والتعبير الكتابي، فالملاحظ أن الفئتين معا تمكنتا من تجاوز المعدل النظري في مكون القراءة، في حين أخفقت الفئة التي لم تتمكن من متابعة دراستها لمدة ست سنوات في بلوغ المعدل النظري على مستوى مكون التعبير الكتابي (43,2/100) على عكس الفئة التي تمكنت من متابعة دراستها لمدة ست سنوات (100/ 55,5).

***تأثير متغير الجنس**

كما يلاحظ تفوق الإناث على مستوى الرائز ككل؛ حيث تجاوز معدلهن المعدل النظري (57,3/100) في الوقت الذي لم يتمكن الذكور من بلوغ المعدل النظري (49/100).

***تأثير متغير الوسط المجالي**

تكاد معدلات تلاميذ الوسطين الحضري والقروي تتساوى، مع الإشارة إلى أنها تجاوزت في هذا المستوى المعدل النظري؛ حيث بلغت 53,6/100 لدى تلاميذ الوسط الحضري و53,7/100 لدى تلاميذ الوسط القروي.

*** تأثير متغير اللغة الأولى للمتعلم**

يعتبر متغير اللغة الأولى للمتعلم عاملا أساسيا في درجة التحصيل بهذا المستوى في الرائز ككل، حيث حصل التلاميذ الذين تشكل اللغة الأمازيغية لغتهم الأولى على معدل 59/100، مقابل 44/100 بالنسبة لزملائهم الناطقين بالدارجة المغربية.

الفصل السادس

أهم المتغيرات الخاصة بالمدرسين والمتعلمين المساعدة على تفسير نتائج التحصيل

1

. خصائص المدرسين والمتغيرات الخاصة بهم في علاقتها بالتحصيل بالمستويين الرابع والسادس

حتى نتمكن من إغناء تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والتي سبق أن قدمناها في الفصول السابقة، لابد من استثمار المعطيات التي أفرزتها عملية تفريغ الاستمارات الموجهة إلى كل من الأساتذة الذين يدرسون تلاميذ العينة المبحوثة، وكذا تلك التي وجهت إلى التلاميذ أنفسهم بغاية الوقوف عند جملة من المتغيرات التي قد تساعد على تفسير النتائج المحصل عليها.

وتجدر الإشارة إلى أن عملية تفريغ الاستمارات السالفة الذكر، مكنتنا من فرز جملة من المتغيرات التي كان لها أثر مهم في درجة التحصيل عند المتعلمين بالمستويين الرابع والسادس، سواء تعلق الأمر باستمارة الأستاذ أو باستمارة التلميذ.

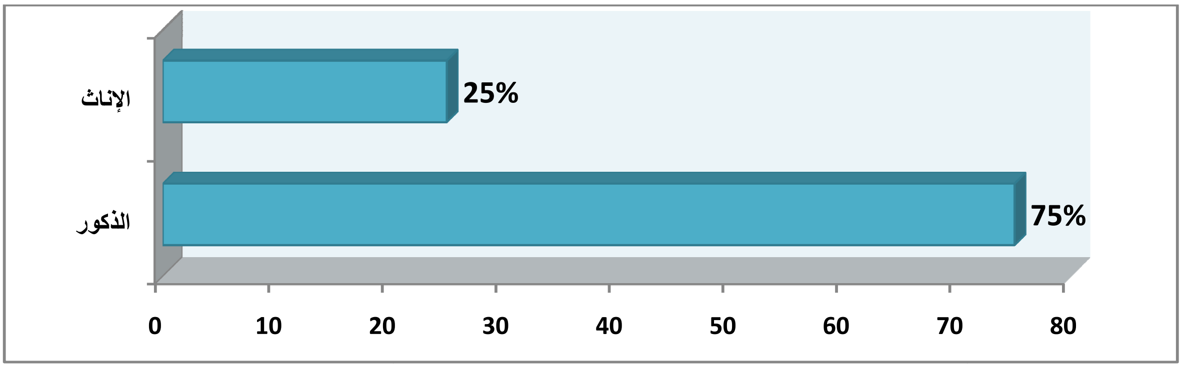
فيما يخص المتغيرات الخاصة بالأستاذ والتي اتضح أن لها أثرا واضحا، كما سنرى، في درجة التحصيل عند المتعلمين فإنها تتمثل أساسا في: متغير الجنس ومتغير اللغة الأولى للأستاذ(ة) ومتغير المستوى الدراسي والأكاديمي ثم متغير درجة الرضى عن المردودية لدى الأستاذ في تدريس اللغة الأمازيغية.

أما فيما يتعلق بالمتغيرات المرتبطة بالمتعلمين والمتعلمات، والتي تم الاحتفاظ بها، نظرا لأهمية تأثيرها في درجة التحصيل، فيمكن حصرها في: متغير عدد ساعات التمدرس ومتغير اللغة المتداولة في الوسط العائلي ومتغير مزاولة أنشطة القراءة خارج الفصل، ومتغير الرغبة في تعلم اللغة الأمازيغية.

وقبل تقديم النتائج المحصل عليها من طرف المتعلمين والمتعلمات، في علاقتها بالمتغيرات السالفة الذكر، يبدو أنه من الضروري التعريف بخصائص الأساتذة الذين شملتهم الدراسة. ونتناول في البداية تحديد خصائص عينة الأساتذة الممارسين في المستوى الرابع.

1.1. خصائص المدرسين على مستوى الجنس بالمستوى الرابع

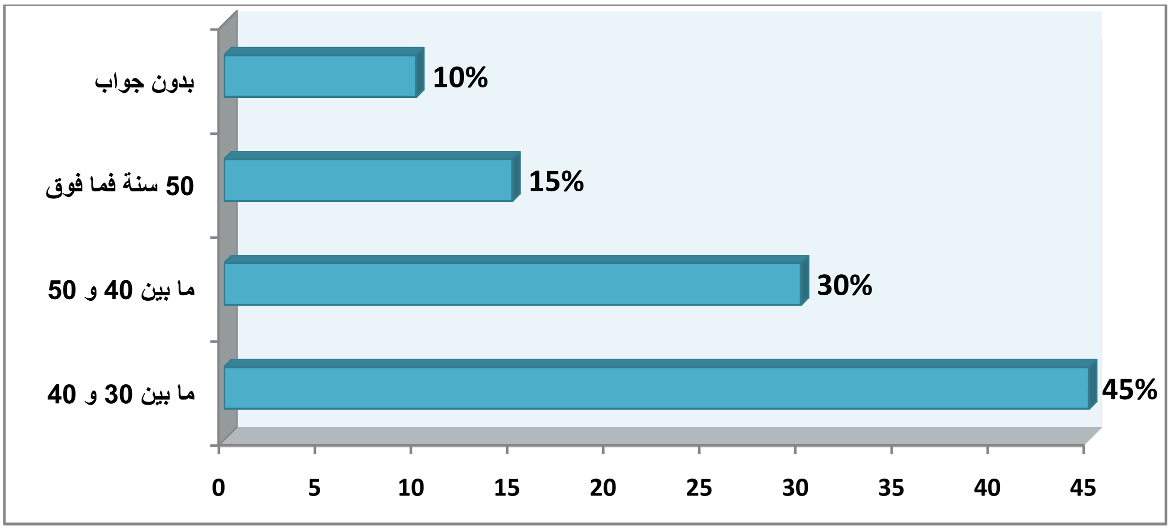
المبيان رقم : 58



يلاحظ من خلال المبيان أعلاه، أن العدد الإجمالي للأساتذة الذين شملتهم الدراسة بالمستوى الرابع لا يتجاوز 20 أستاذا(ة)، نظرا لكونهم يمثلون أساتذة تلاميذ وتلميذات العينة المبحوثة من جهة، ولكونهم يدرسون أكثر من قسم من الأقسام الذين شملتهم الدراسة من جهة أخرى. ويشكل العنصر النسوي من هذا العدد الإجمالي الربع فقط بنسبة مئوية بلغت25%.

2.1. خصائص المدرسين على مستوى السن بالمستوى الرابع

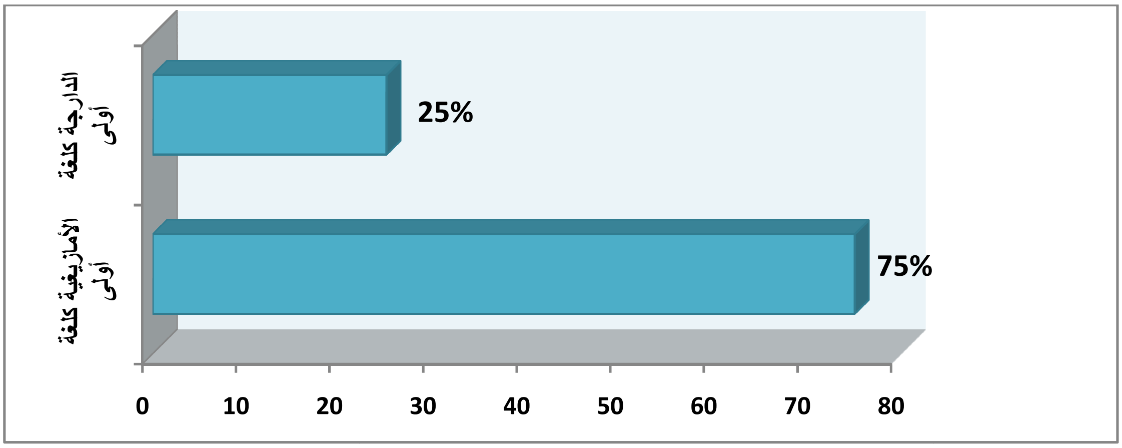
المبيان رقم : 59



أما على مستوى السن، يلاحظ من خلال المبيان أعلاه، أن الفئة العمرية المحصورة ما بين 30 و40 سنة هي الفئة الغالبة على مستوى توزيع أساتذة هذا المستوى التعليمي؛ بحيث تمثل لوحدها %45، في حين أن الفئة العمرية المحصورة بين 40 و 50 سنة لا تمثل إلا %30، مع نسبة قليلة من المدرسين الذين لم نتمكن من معرفة سنهم بلغت %10 لكونهم لم يفصحوا عن سنهم في الاستمارة، إضافة إلى نسبة قريبة منها من الأساتذة الذين تجاوزوا 50 سنة من عمرهم.

3.1. خصائص المدرسين على مستوى اللغة الأولى بالمستوى الرابع

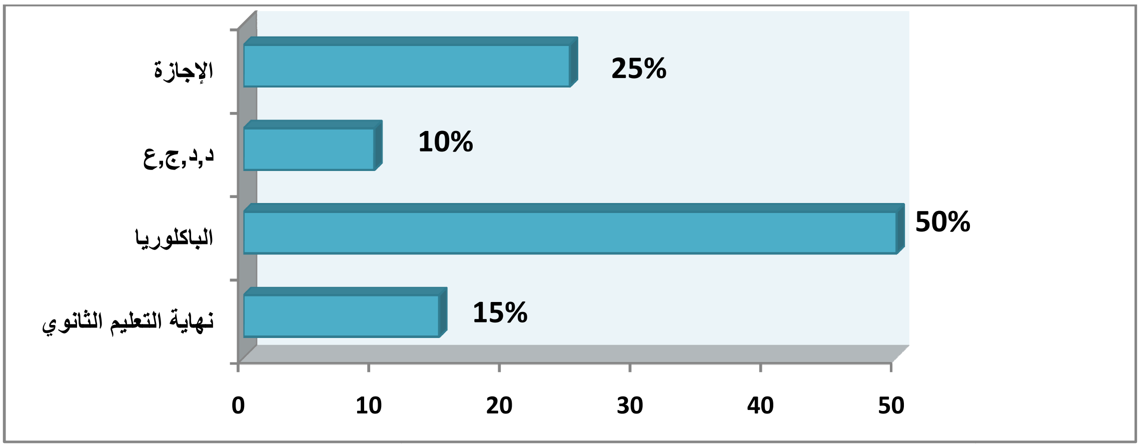
المبيان رقم : 60



يوضح المبيان أعلاه، أن عدد الأستاذات والأساتذة الذين تشكل اللغة الأمازيغية لغتهم الأولى، يفوق بكثير عدد الذين لا تشكل الأمازيغية لغتهم الأولى بنسبة مئوية بلغت %75؛ بحيث لا يمثل هؤلاء إلا %25 من العدد الإجمالي.

4.1. خصائص المدرسين على المستوى الدراسي والأكاديمي بالمستوى الرابع

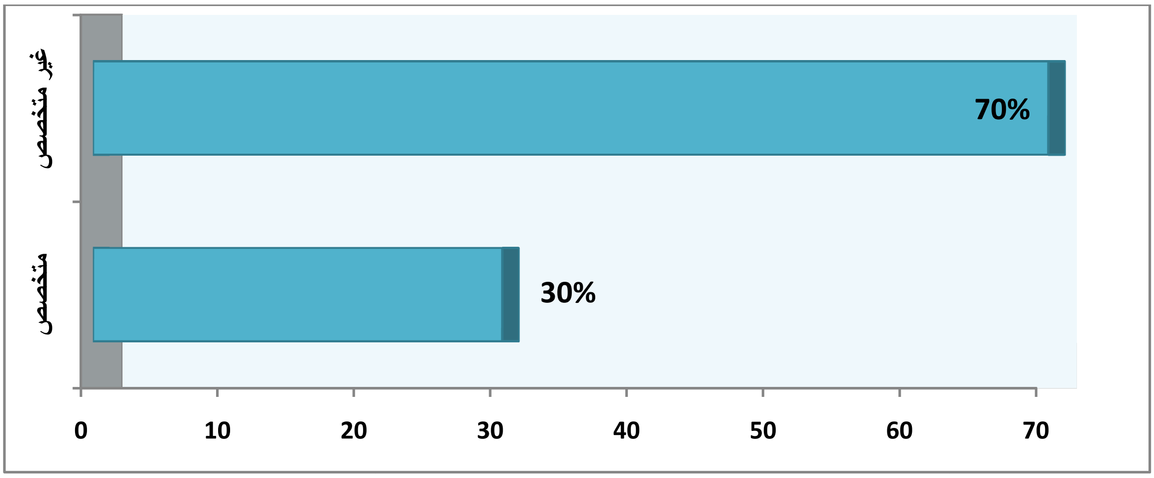
المبيان رقم : 61



كما أن عينة الأساتذة تتوزع، كما يوضح المبيان أعلاه، من حيث المسار الدراسي والتكويني للمدرسين على عدة مستويات، ويلاحظ أن الحاصلين على البكالوريا يشكلون50%، في حين أن النسبة المئوية المتبقية تهم مستويات: التعليم الثانوي والسلك الجامعي العام والإجازة.

5.1. خصائص المدرسين على مستوى التخصص في تدريس اللغة الأمازيغية بالمستوى الرابع

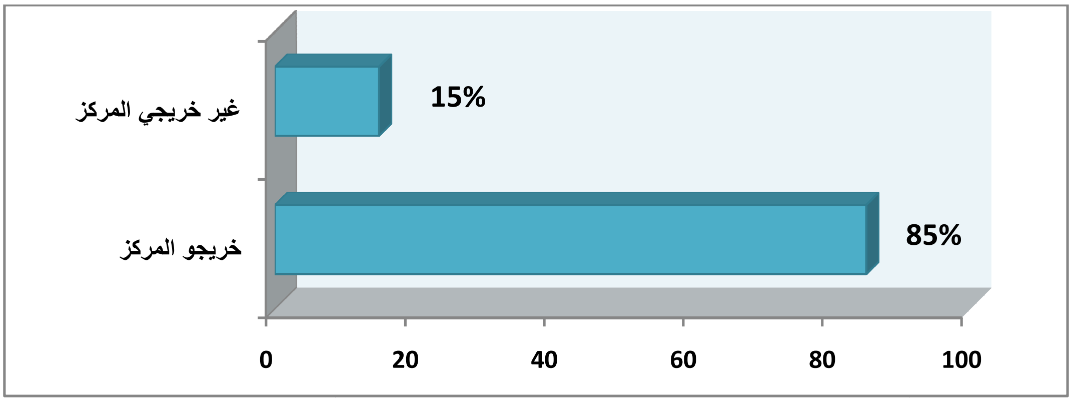
المبيان رقم : 62



حسب المبيان أعلاه، فإن نسبة الأساتذة المتخصصين في تدريس اللغة الأمازيغية، ويقصد بالتخصص في هذا السياق تفرغ الأساتذة لتدريس اللغة الأمازيغية فقط، وليس تلقيهم تكوينا أساسيا يؤهلهم لمزاولة مهامهم البيداغوجية والمهنية كمتخصصين، ممن شملتهم الدراسة بالمستوى الرابع لا تتجاوز30%، في حين أن نسبة الأساتذة غير المتخصصين في تدريس اللغة الأمازيغية بلغت .70%

6.1. خصائص المدرسين على مستوى التكوين الأساس في اللغة الأمازيغية بالمستوى الرابع

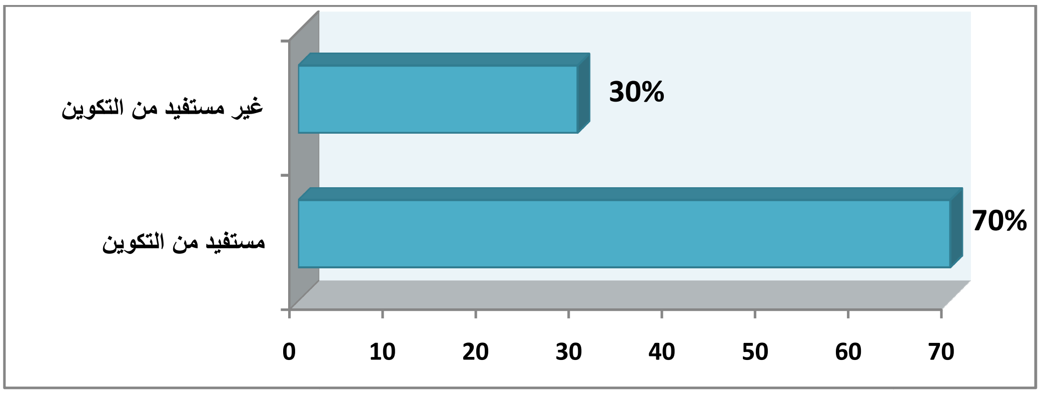
المبيان رقم : 63



بالرغم من كون أغلبية الأساتذة هم من خريجي مراكز التكوين، بحيث يمثلون85%. إلا أن هذا لا يعني أن جل هؤلاء الأساتذة قد استفادوا من تكوين في اللغة الأمازيغية وديداكتيكها، إذ أن مجزوءة اللغة والديداكتيك الخاصة باللغة الأمازيغية لم يتم إدراجها بمراكز التكوين أساتذة التعليم الابتدائي إلا ابتداء من الموسم الدراسي: 2007/2006 بناء على قرار وزاري لم ينص على جعلها إجبارية في امتحانات التخرج بهذه المراكز.

7.1. خصائص المدرسين على مستوى التكوين المستمر في اللغة الأمازيغية بالمستوى الرابع

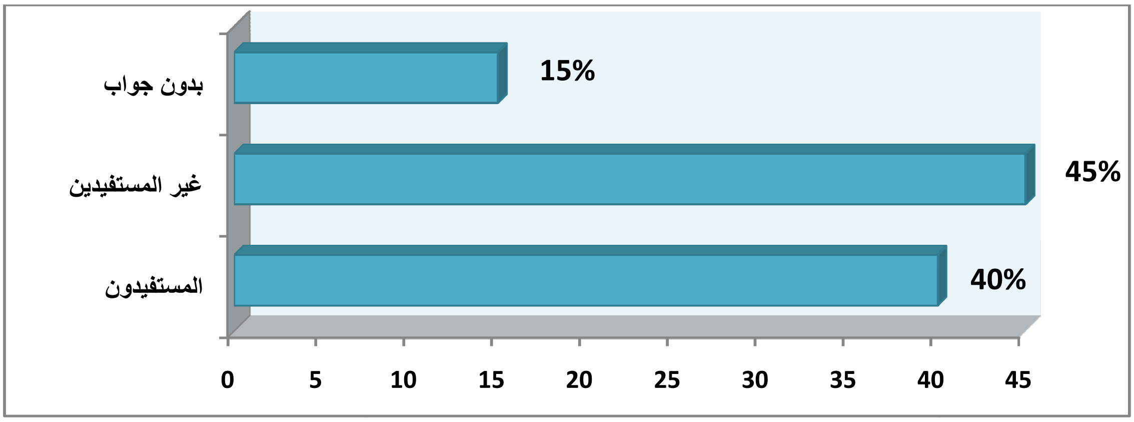
المبيان رقم : 64



الملاحظ أن التكوين المستمر لم يشمل كل الأساتذة المدرسين؛ حيث نجد 30% منهم لم يستفيدوا من أية دورة تكوينية، كما أن الدورات التكوينية لم تكن متساوية بالنسبة للجميع؛ فهناك فئة استفادت من أسبوع واحد، وأخرى من أقل من أسبوعين. أما النسبة المئوية المتبقية والمتمثلة في 70%، فقد تمكنت من الاستفادة من التكوين المستمر.

8.1. خصائص المدرسين على مستوى التأطير التربوي في اللغة الأمازيغية بالمستوى الرابع

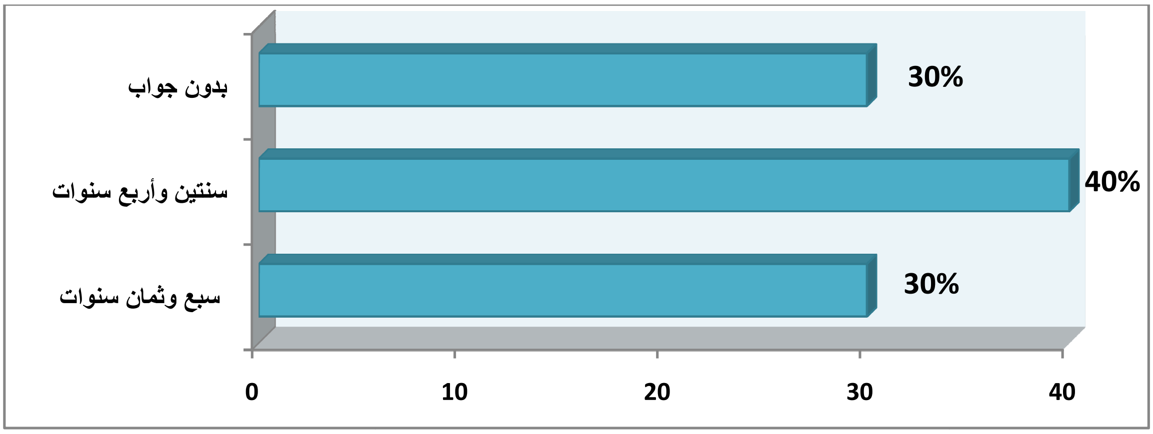
المبيان رقم : 65



رغم أهمية التأطير التربوي في المسار المهني للأستاذ، يلاحظ من خلال المبيان أن45% من الأساتذة المدرسين للغة الأمازيغية لم يستفيدوا من هذا التأطير، إسوة بزملائهم في المواد الأخرى. ورغم أن نسبة المستفيدين من هذا التأطير بلغت 40%، إلا أن مدته لم تتجاوز في أحسن الأحوال لقاءين تربويين.

9.1. خصائص المدرسين على مستوى الأقدمية في تدريس اللغة الأمازيغية بالمستوى الرابع

المبيان رقم : 66



من خلال المبيان أعلاه، نسجل أن الأساتذة الذين يتوفرون على أقدمية تتراوح بين سنتين وأربع سنوات في تدريس اللغة الأمازيغية يشكلون نسبة 40%، في حين أن الذين اشتغلوا في تدريس اللغة الأمازيغية لمدة تتراوح بين سبع وثمان سنوات يشكلون نسبة 30%. أما النسبة المتبقية والتي تقدر بـ 30% فلم تفصح عن أقدميتها في تدريس اللغة الأمازيغية.

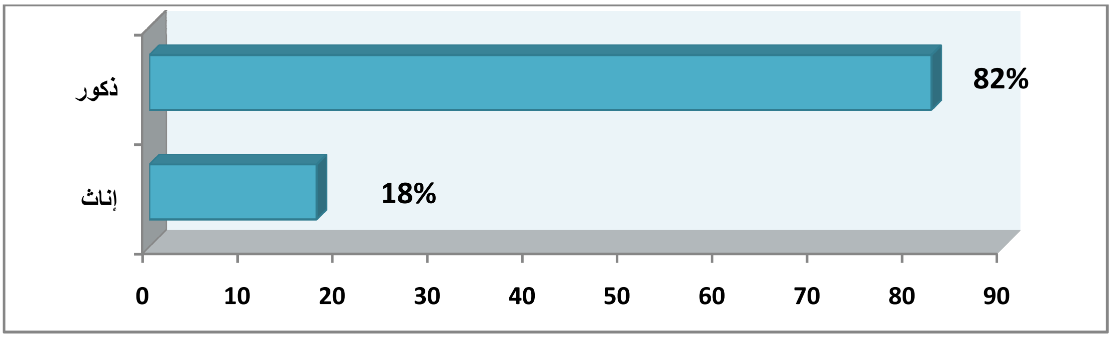
بعدما قدمنا توصيفا لخصائص عينة الأساتذة المدرسين بالمستوى الرابع، واتضح لدينا غلبة الذكور على الإناث، والناطقين على غيرهم، والفئة العمرية المحصورة بين 30 و40 سنة على باقي الفئات، والمتخصصين في تدريس اللغة الأمازيغية على غيرهم، والمتخرجين من مراكز التكوين على غير المتخرجين، وغير المستفيدين من الدورات التكوينية على المستفيدين منها، سننتقل إلى تقديم توصيف لعينة أساتذة المستوى السادس.

2. خصائص المدرسين بالمستوى السادس

بعد انتهائنا من تقديم خصائص أساتذة العينة المبحوثة بالمستوى الرابع، ننتقل إلى توصيف خصائص أساتذة العينة المدرسين بالمستوى السادس، وذلك قبل فحص العلاقة بين النتائج المحصل عليها من طرف المتعلمين والمتعلمات، وجانبية الأساتذة المشرفين على تدريسهم سواء في المستوى الرابع أو في المستوى السادس. ويتعلق الأمر بنفس الخصائص التي سبق توصيفها في المستوى الرابع.

1.2. خصائص المدرسين على مستوى الجنس

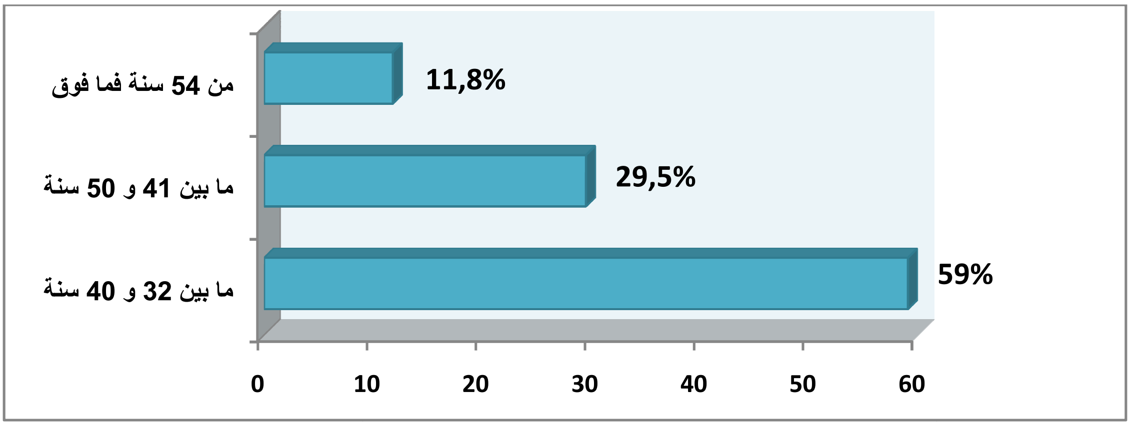
المبيان رقم : 67



إذا كان العنصر النسوي بالنسبة لأساتذة المستوى الرابع يشكل ربع العينة المستجوبة فقط بنسبة مئوية بلغت 25%، فإن هذا العنصر بالنسبة للمستوى السادس أقل بكثير من الربع بحيث لا يمثل سوى 18% من مجموع العينة، وبنسبة مئوية مرتفعة لدى الذكور بلغت 82%. كما هو وارد في المبيان أعلاه.

2.2. خصائص المدرسين على مستوى السن

المبيان رقم : 68



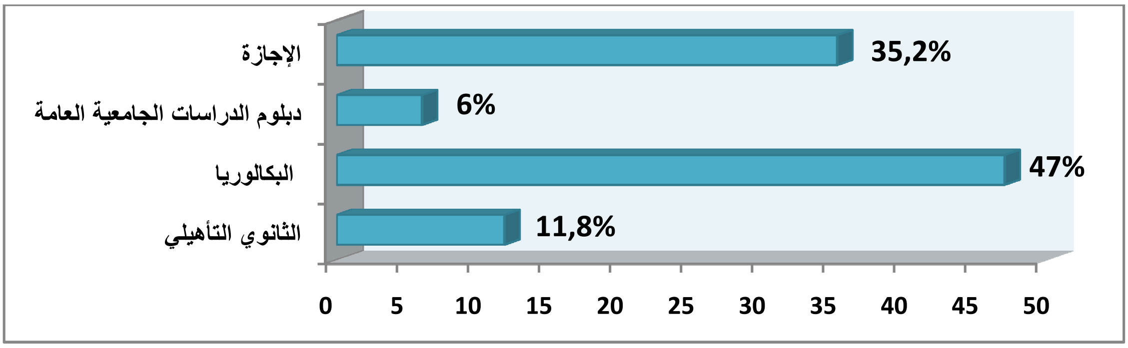
بالنسبة لخاصية السن، يلاحظ أن الفئة العمرية المحصورة ما بين 30 و40 سنة هي الفئة الغالبة على مستوى توزيع أساتذة هذا المستوى التعليمي، كما هو الشأن بالنسبة لأساتذة المستوى الرابع؛ بحيث تمثل لوحدها أكثر من نصف العينة، بنسبة مئوية بلغت 59%، كما يتضح ذلك في المبيان أعلاه. في حين أن الفئة العمرية المحصورة بين 41 و 50 سنة لا تمثل إلا 29%، وهي نسبة مشابهة لتلك التي تمثل هذه الفئة العمرية من أساتذة المستوى الرابع. أما الفئة العمرية المحصورة بين 54 سنة فما فوق، فإن نسبتها قليلة إذ لا تمثل سوى 11,8% من مجموع العينة. كما نسجل غياب حالات من المدرسين الذين لم نتمكن من معرفة سنهم بهذا المستوى التعليمي، مقارنة مع ما تم تسجيله في المستوى الرابع.

3.2. خصائص المدرسين على مستوى اللغة الأولى

على مستوى اللغة الأولى للأستاذ(ة) بالمستوى السادس، نلاحظ أن كل الأساتذة تشكل اللغة الأمازيغية لغتهم الأولى، على خلاف ما سجلناه بالنسبة للمستوى الرابع على مستوى هذه الخاصية، حيث وجدنا 25% من الأساتذة لا تمثل اللغة الأمازيغية لغتهم الأولى.

4.2. خصائص المدرسين على المستوى الدراسي والأكاديمي

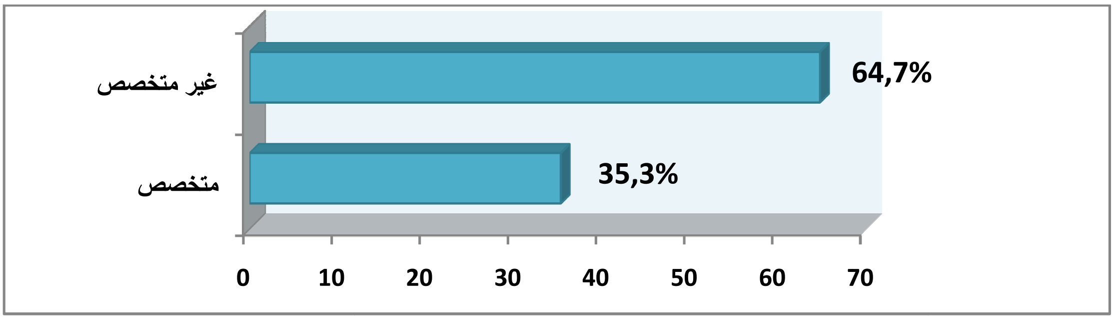
المبيان رقم : 69



بالنسبة لخاصية المستوى الدراسي والأكاديمي لأساتذة هذا المستوى التعليمي، نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يتوفرون على مستوى البكالوريا هي التي تشكل الأغلبية؛ بحيث بلغت 47% متبوعة بنسبة الأساتذة الحائزين على الإجازة بنسبة مئوية تقدر ب 35,2%، في حين أن نسبة الأساتذة الذين حصلوا على دبلوم الدراسات الجامعية العامة لا تشكل سوى 6%، مع وجود نسبة من الأساتذة الذين لم يتجاوزوا مستوى الثانوي التأهيلي، محصورة في 11,8%.

5.2. خصائص المدرسين على مستوى التخصص في تدريس اللغة الأمازيغية

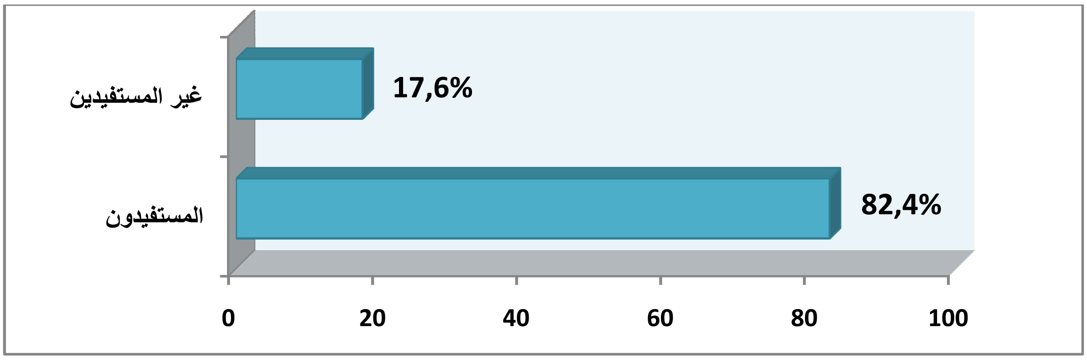
المبيان رقم : 70



يكشف المبيان أعلاه، أن نسبة الأساتذة المتخصصين في تدريس اللغة الأمازيغية بهذا المستوى التعليمي، تجاوزت قليلا تلك التي تم تسجيلها بالمستوى الرابع؛ حيث بلغت 35,3%، مقابل تراجع بسيط على مستوى الأساتذة غير المتخصصين في مجال تدريس اللغة الأمازيغية بهذا المستوى، مقارنة مع المستوى الرابع، حيث بلغت 64,7%.

6.2. خصائص المدرسين على مستوى التكوين الأساس في اللغة الأمازيغية

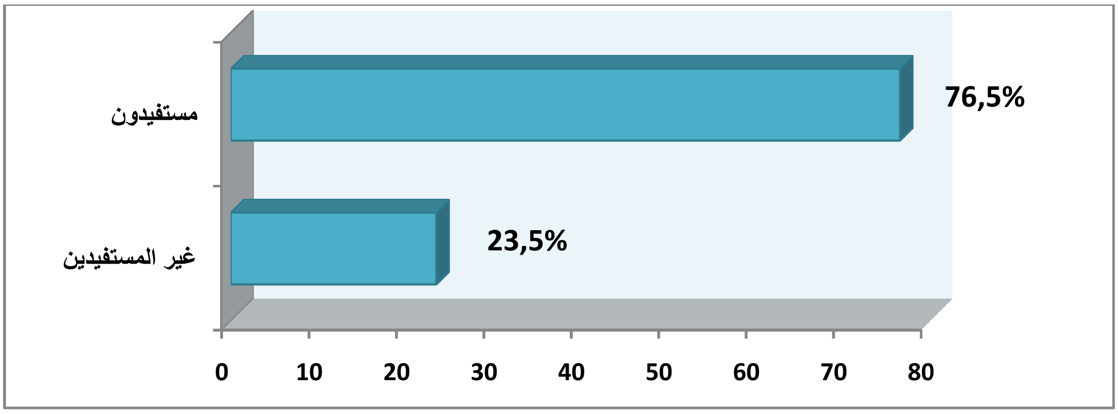
المبيان رقم : 71



يوضح المبيان أعلاه، أن نسبة أساتذة اللغة الأمازيغية الذين استفادوا من التكوين الأساس في اللغة الأمازيغية بهذا المستوى التعليمي تجاوزت 82%، مقارنة مع تلك التي تم تسجيلها بالنسبة للأساتذة الذين استفادوا من هذا التكوين بالمستوى الرابع. ولا تشكل نسبة الأساتذة الذين لم يستفيدوا من التكوين الأساس إلا 17,6%.

7.2. خصائص المدرسين على مستوى التكوين المستمر في اللغة الأمازيغية

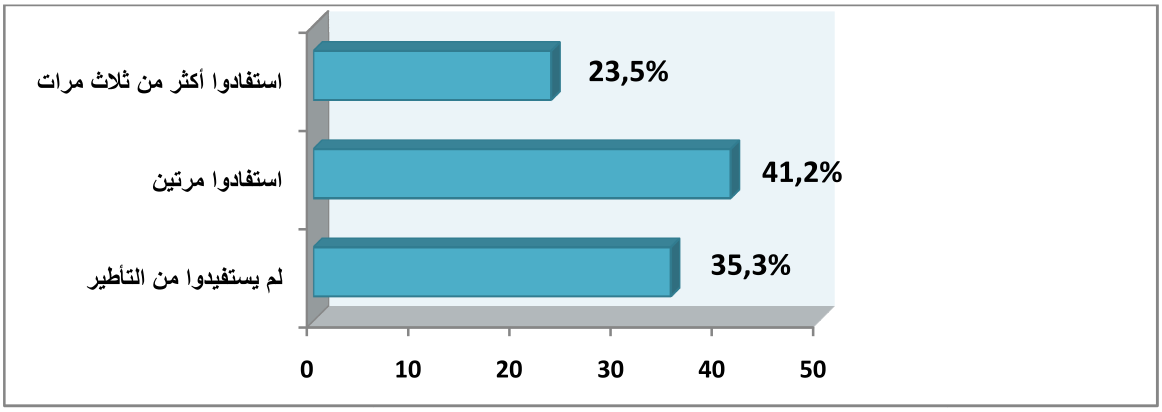
المبيان رقم : 72



من الملاحظ، بالاستناد إلى المبيان أعلاه، أن نسبة الأساتذة الذين استفادوا من التكوين المستمر في هذا المستوى التعليمي، تفوق بكثير تلك التي تم تسجيلها بالمستوى الرابع، والتي لم تتجاوز 30% فقط، في الوقت الذي نجد أن 76,5% من أساتذة المستوى السادس استفادوا من دورات تكوينية رغم تفاوت عدد أيامها.

8.2. خصائص المدرسين على مستوى التأطير التربوي في اللغة الأمازيغية

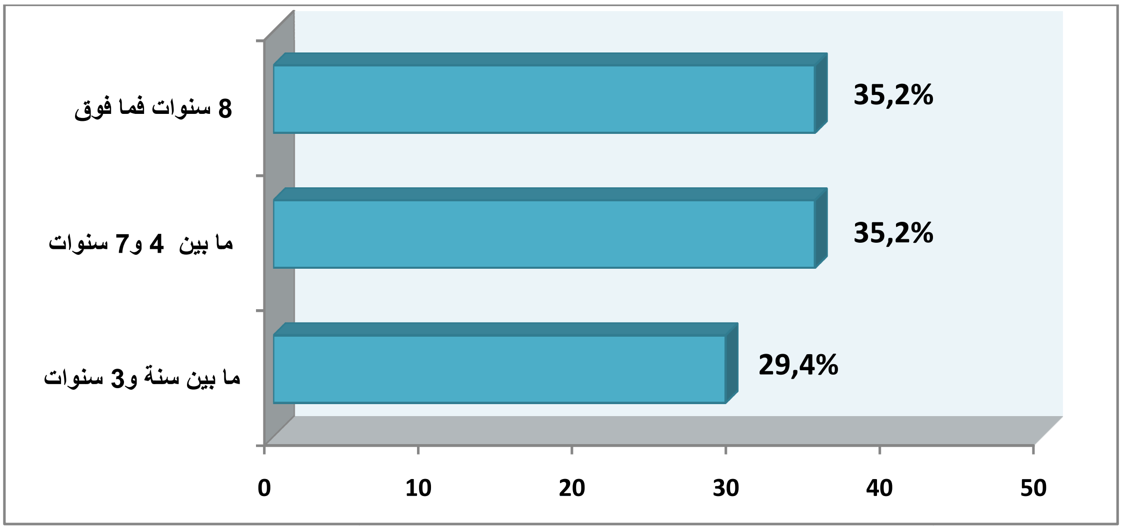
المبيان رقم : 73



يكشف المبيان، أن نسبة الأساتذة الذين استفادوا من التأطير التربوي بالمستوى السادس بلغت 64,7%، مقابل 35,3% من الذين لم يشملهم هذا التأطير. كما يلاحظ أن عدد اللقاءات التربوية التي استفاد منها هؤلاء الأساتذة يتراوح ما بين لقاءين وأكثر، خلافا لما تم تسجيله بالنسبة لأساتذة المستوى الرابع، حيث لم تتجاوز نسبة المستفيدين من التأطير البيداغوجي 40%.

9.2. خصائص المدرسين على مستوى الأقدمية في تدريس اللغة الأمازيغية

المبيان رقم : 74



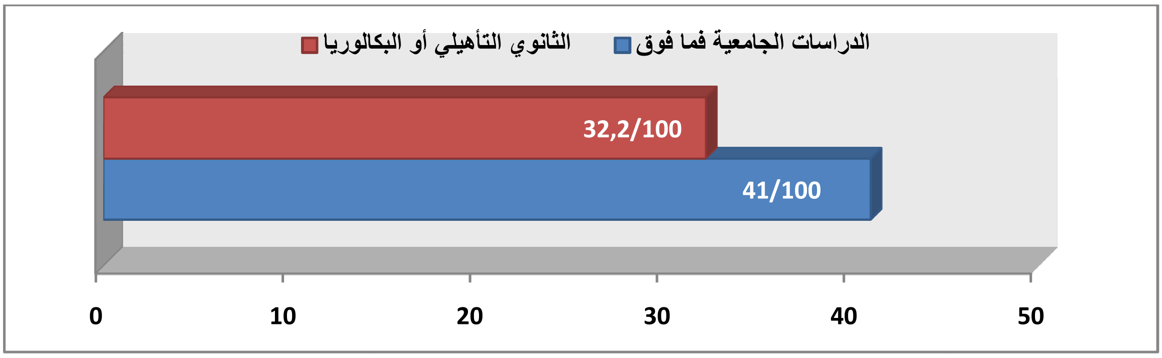
تشكل نسبة الفئتين اللتين تتوفران على أقدمية تتراوح ما بين 4 و7 سنوات و8 سنوات فما فوق في تدريس اللغة الأمازيغية 70,4%، مقابل 29,6% بالنسبة للفئة التي لا تتوفر إلا على أقدمية تتراوح ما بين سنة واحدة وثلاث سنوات.

3. بعض المتغيرات الخاصة بالمدرسين في علاقتها بالتحصيل لدى تلاميذ المستوين الرابع والسادس

بعدما قدمنا توصيفا لعينة الأساتذة الذين شملتهم الدراسة بالمستويين الرابع والسادس، بات من الضروري ربط وفحص العلاقة بين بعض هذه الخصائص ودرجة التحصيل عند تلامذة الأقسام التي يدرسها هؤلاء الأساتذة. ومن المتغيرات التي سيتم فحص علاقتها بدرجة التحصيل لدى المتعلمين بالمستويين الرابع والسادس: **متغير المستوى الدراسي والأكاديمي للأستاذ(ة) ومتغير الرضى عن المردودية في التدريس ثم متغير عدد الزيارات التأطيرية.**

1.3. علاقة متغير المستوى الدراسي والأكاديمي للأستاذ بدرجة التحصيل لدى التلاميذ بالمستوى الرابع

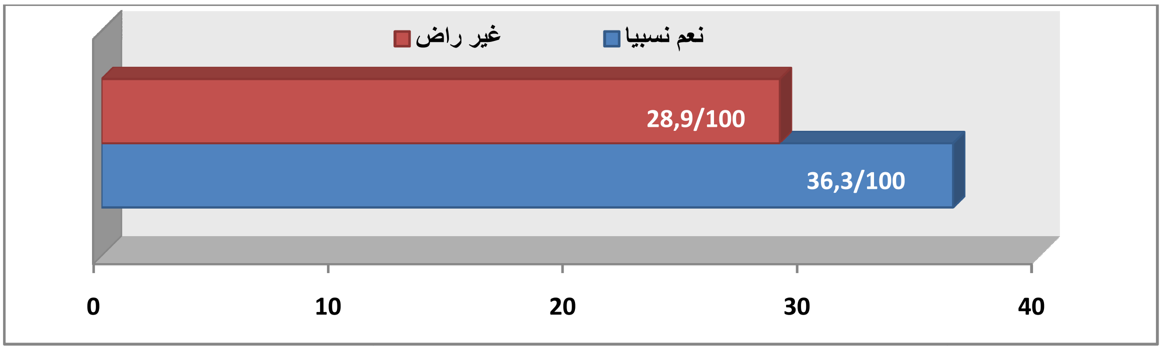
المبيان رقم : 75



يقدم لنا المبيان أعلاه، توصيفا لعلاقة متغير المستوى الدراسي والأكاديمي للأستاذ(ة) بدرجة تحصيل التلاميذ الذين أسندت له مهمة تدريسهم. ويتضح من خلال هذا المبيان، أن المعدل الذي حصل عليه تلاميذ الأساتذة الذين لديهم مستوى الدراسات الجامعية العامة فما فوق والبالغ 41/100، يفوق بكثير معدل تلاميذ الأساتذة الذين لم يتجاوز مستواهم الدراسي الباكلوريا، بحيث لم يتجاوز 32,2/100. وتجدر الإشارة إلى أن الفرق الحاصل في هذين المعدلين دال إحصائيا.

2.3. علاقة متغير الرضى عن المردودية في التدريس بدرجة التحصيل لدى التلاميذ بالمستوى الرابع

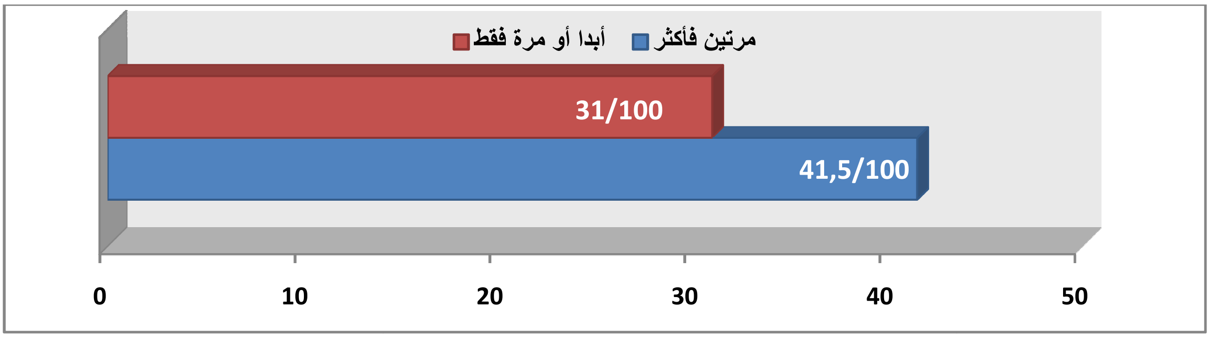
المبيان رقم : 76



من بين المتغيرات الخاصة بالأستاذ والتي حاولنا، كذلك، معرفة علاقتها بدرجة التحصيل عند التلاميذ، هناك متغير مدى الرضى عن المردودية في تدريس اللغة الأمازيغية. وكما هو واضح في المبيان أعلاه، فإن معدل درجة تحصيل تلاميذ الأساتذة الذين عبروا عن رضاهم التام أو النسبي عن مردوديتهم في التدريس بلغ 36,3/100، مقابل معدل 28,9/100 بالنسبة لدرجة تحصيل تلاميذ الأساتذة الذين عبروا عن عدم رضاهم عن مردوديتهم في التدريس. وحري ذكره أن الفرق الملاحظ بين هذين المعدلين دال إحصائيا.

3.3. علاقة متغير عدد الزيارات التأطيرية بدرجة التحصيل لدى التلاميذ بالمستوى الرابع

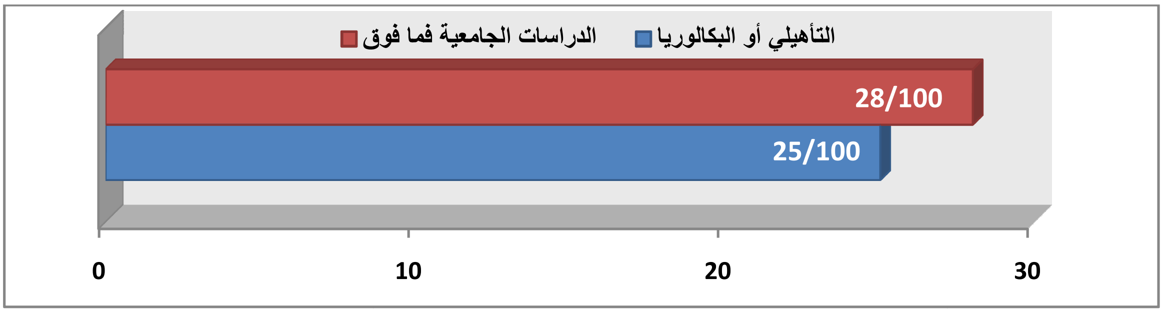
المبيان رقم : 77



رغم ما يمكن ملاحظته من تدن في معدلات كل من تلاميذ الأساتذة الذين استفادوا من زيارات تأطيرية والذين لم ستفيدوا منها، أو استفادوا من زيارة واحدة فقط مقارنة مع المعدل النظري، فإن الفرق بارز بين معدل درجة تحصيل تلاميذ هذين الصنفين من الأساتذة؛ حيث نلاحظ أن معدل درجة تحصيل تلاميذ الأساتذة الذين لم يستفيدوا من الزيارات التربوية بصفة كلية، أو استفادوا من زيارة تأطيرية واحدة فقط بلغ 31/100، مقابل معدل 41,5/100 بالنسبة لتلاميذ الأساتذة الذين استفادوا من أكثر من زيارتين تأطيريتين. أما من ناحية الدلالة الإحصائية فإن الفرق بين هذين المعدلين دال إحصائيا.

4.3. علاقة متغير المستوى الدراسي والأكاديمي للأستاذ بدرجة التحصيل لدى التلاميذ بالمستوى السادس

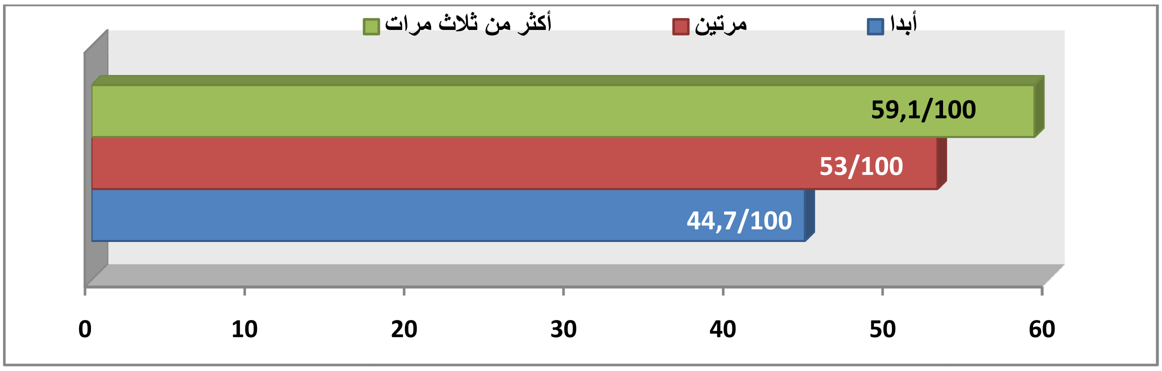
المبيان رقم : 78



إذا كانت درجة التحصيل متقاربة بين تلاميذ كل من الأساتذة الذين يتوفرون على مستوى دراسي وأكاديمي لا يتجاوز البكالوريا، وتلاميذ الأساتذة الذين لهم مستوى الدراسات الجامعية العامة وما فوق بالمستوى السادس، حيث بلغ معدل الصنف الأول 25/100 مقابل 28/100 للصنف الثاني، فإننا نسجل أن تلاميذ كلا الصنفين لم يتمكنوا من تحقيق معدلات في درجة التحصيل ترقى إلى المعدل النظري. والفرق بين هذين المعدلين دال إحصائيا. وبالمقارنة مع المستوى الرابع، وبخصوص هذا المتغير (أي المستوى الدراسي والأكاديمي) في علاقته بدرجة التحصيل، فإننا نسجل ارتفاع معدلات التحصيل لدى تلاميذ هذا المستوى مقارنة مع تلاميذ المستوى السادس.

5.3. علاقة متغير عدد الزيارات التأطيرية بدرجة التحصيل لدى التلاميذ بالمستوى السادس

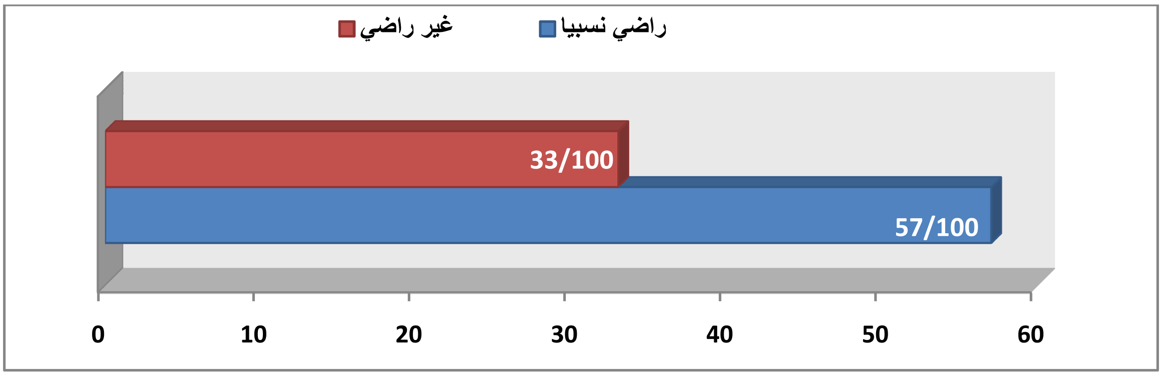
المبيان رقم : 79



نلاحظ من خلال المبيان أعلاه، نوعا من التحسن في معدلات درجة تحصيل التلاميذ بهذا المستوى، إذ كلما ارتفع عدد الزيارات التأطيرية للأساتذة، ارتفع معها معدل درجة تحصيل تلامذتهم. كما نسجل أن معدل درجة تحصيل تلاميذ الأساتذة الذين لم يستفيدوا من أية زيارة تأطيرية يبقى دون المعدل النظري، إذ لم يتجاوز 44,7/100. أما معدلات درجة تحصيل تلاميذ الأساتذة الذين استفادوا من زيارات تأطيرية، فإنها ورغم تجاوزها للمعدل النظري، تبقى أقل من تلك التي سجلناها بخصوص تلاميذ المستوى الرابع.

6.3. علاقة متغير مدى الرضى عن المردودية في التدريس بدرجة التحصيل لدى التلاميذ بالمستوى السادس

المبيان رقم : 80



يبرز المبيان أعلاه أن معدل درجة تحصيل تلاميذ الأساتذة الذين عبروا عن عدم رضاهم عن مردوديتهم في تدريس اللغة الأمازيغية، لم يبلغ المعدل النظري، وضعيف مقارنة مع معدل تلاميذ الأساتذة الذين عبروا عن رضاهم عن مردوديتهم في تدريس اللغة الأمازيغية، حيث بلغ معدل درجة تحصيل هذا الصنف الأخير 57/100، في حين لم يتجاوز معدل درجة تحصيل تلاميذ الصنف الأول 33/100 فقط.

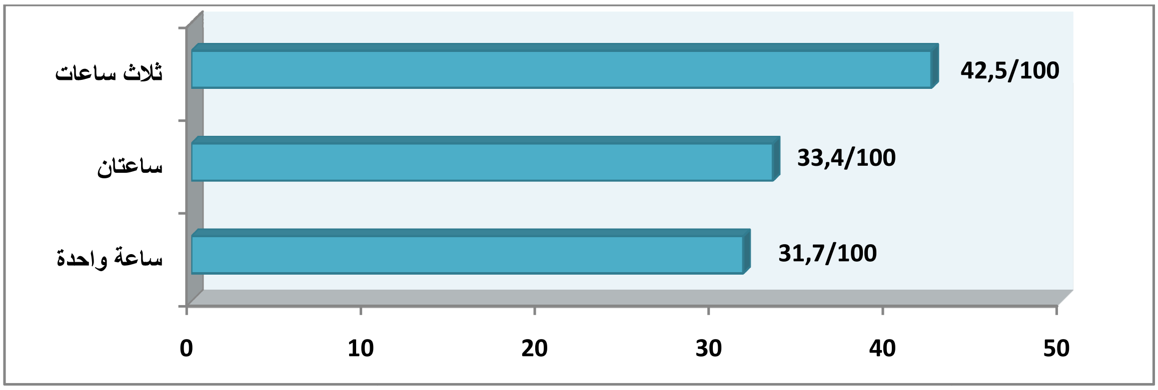
4. المتغيرات الخاصة بالمتعلمين والمتعلمات في علاقتها بالتحصيل بالمستوى الرابع

لم نقدم في هذا الفصل توصيفا لخصائص المتعلمين والمتعلمات على غرار ما تم القيام به بالنسبة للأساتذة، لأن هذه العملية سبق وأن قمنا بها في الفصل الثاني الخاص بتقديم عينة الدراسة.

من خلال عملية تفريغ وتحليل نتائج الاستمارة الموجهة إلى التلاميذ، لاحظنا وجود جملة من المتغيرات الخاصة بهم، وذات الأثر الواضح في درجة التحصيل عندهم. ويتعلق الأمر بمتغير عدد ساعات التمدرس في الأسبوع، ومتغير اللغة المتحدث بها في العائلة، ومتغير الرغبة في تعلم الأمازيغية.

1.4. متغير عدد ساعات التمدرس في الأسبوع في علاقته بدرجة التحصيل بالمستوى الرابع

المبيان رقم : 81



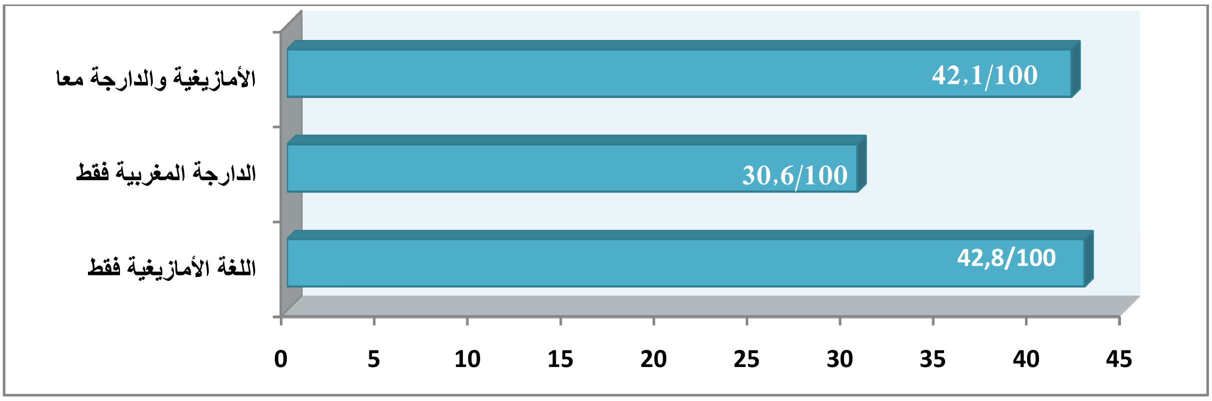
يكتسي متغير عدد ساعات التمدرس أهمية بالغة في التعلمات، وفي درجة التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات. وفي هذا الإطار نلاحظ أن نتائج التلاميذ تتحسن بازدياد عدد ساعات التمدرس. وهكذا يلاحظ أن معدل التلاميذ الذين يستفيدون من ساعة واحدة في الأسبوع من دروس اللغة الأمازيغية لا يتجاوز 31,7/100، في حين نجد أن معدل زملائهم الذين استفادوا من الغلاف الزمني الرسمي المخصص لتدريس اللغة الأمازيغية، والمتمثل في ثلاث ساعات في الأسبوع بلغ 42,5/100. وهذا الفرق دال إحصائيا.

ورغم كون متغير عدد ساعات التمدرس عاملا مهما في درجة التحصيل لدى المتعلمين، فإن النتائج المحصل عليها لم ترق إلى مستوى المعدل النظري.

ويستنتج من هذه الخلاصة أنه كلما تم الالتزام بتطبيق النصوص والمذكرات التنظيمية واحترامها، وخاصة تلك المتعلقة باحترام الغلاف الزمني المخصص لتدريس اللغة الأمازيغية ومتابعة الدراسة بشكل منتظم من مستوى دراسي إلى آخر ومن سلك تعليمي إلى آخر، كلما تحسنت نتائج التحصيل عند المتعلمين والمتعلمات.

2.4. متغير اللغة المتحدث بها في العائلة في علاقته بدرجة التحصيل

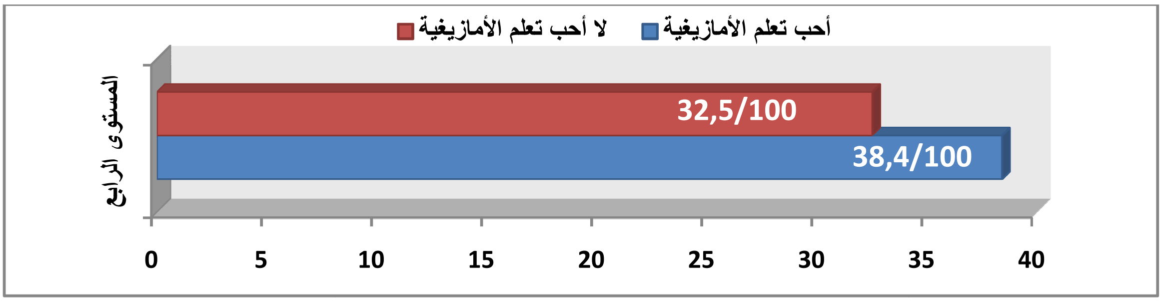
المبيان رقم : 82



لا يشكل متغير عدد ساعات التمدرس في الأسبوع المتغير الوحيد الذي يؤثر في درجة التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات، بل وبالإضافة إلى ذلك، يوضح المبيان أعلاه، أن متغير اللغة المتحدث بها في الوسط العائلي هو الآخر له علاقة بدرجة التحصيل. ففي الوقت الذي نجد فيه معدل المتعلمين والمتعلمات الذين يتحدثون الدارجة المغربية فقط في بيوتهم لم يتعد 30,6/100، نسجل أن معدل زملائهم سواء الذين يتحدثون منهم الأمازيغية فقط، أو أولئك الذين يتحدثون الأمازيغية والدارجة المغربية معا قد بلغ 42,1/100. وهذا الفرق دال إحصائيا.

3.4. متغير الرغبة في تعلم الأمازيغية في علاقته بدرجة التحصيل بالمستوى الرابع

المبيان رقم : 83



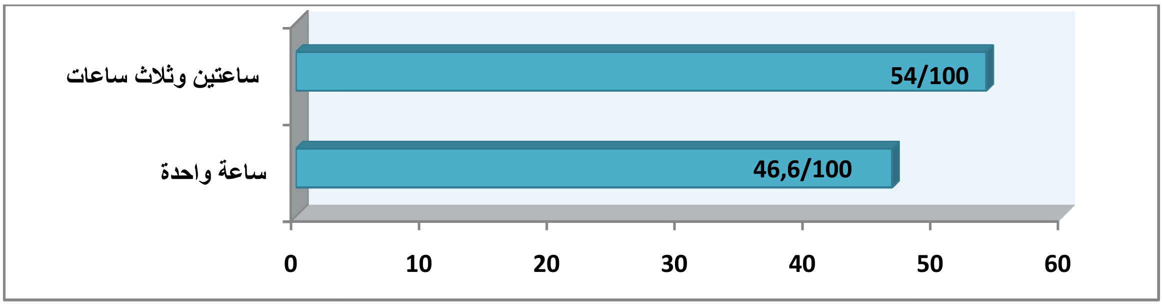
إن معدلات التحصيل لدى التلاميذ لا تتأثر فقط بالمتغيرات السالفة الذكر، وإنما تتأثر أيضا برغبة أو عدم رغبة المتعلمين والمتعلمات في المادة موضع التعلم، ويتعلق الأمر هنا باللغة الأمازيغية. وهكذا يتضح من خلال المبيان أعلاه، أن معدل التلاميذ الذين عبروا عن رغبتهم في تعلم اللغة الأمازيغية تجاوز 38/100، في حين يظل معدل زملائهم الذين عبروا عن عدم رغبتهم في تعلم اللغة الأمازيغية منخفضا، بحيث لم يتجاوز 32,5/100. مع الإشارة إلى أن عدد الذين عبروا عن ضعف رغبتهم في تعلم اللغة الأمازيغية يشكلون نسبة قليلة لا تتجاوز 6%. كما أن المعدلات المحصل عليها من قبل الفئتين معا، لا ترقى إلى المعدل النظري.

5. المتغيرات الخاصة بالمتعلمين والمتعلمات في علاقتها بالتحصيل بالمستوى السادس

بعدما قدمنا نتائج علاقة مجموعة من المتغيرات بدرجة التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات بالمستوى الرابع، ننتقل إلى تقديم نتائج تأثير نفس المتغيرات على درجة التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات بالمستوى السادس.

1.5. متغير عدد ساعات التمدرس في الأسبوع في علاقته بدرجة التحصيل

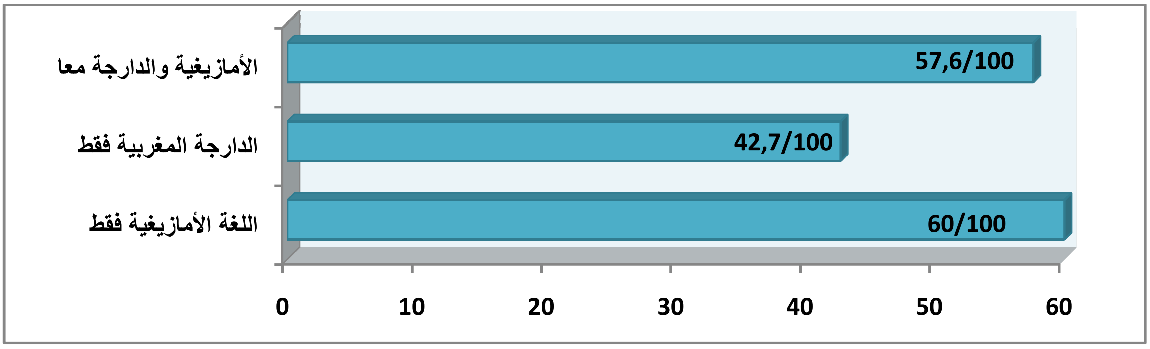
المبيان رقم : 84



على غرار ما لاحظناه بخصوص تأثير متغير عدد ساعات التمدرس في درجة التحصيل بالمستوى الرابع، يتأكد لدينا نفس الاستنتاج بالمستوى السادس؛ حيث يتحسن معدل المتعلمين والمتعلمات، كما يوضح المبيان، بازدياد عدد ساعات التمدرس، إذ انتقل معدل التحصيل من 46,6/100 لدى المستفيدين من ساعة واحدة في الأسبوع لتعلم اللغة الأمازيغية إلى 54/100 لدى المتعلمين الذين استفادوا من غلاف زمني تراوح بين ساعتين وثلاث ساعات. وهذا الفرق دال إحصائيا.

2.5. متغير اللغة المتحدث بها في العائلة في علاقته بدرجة التحصيل

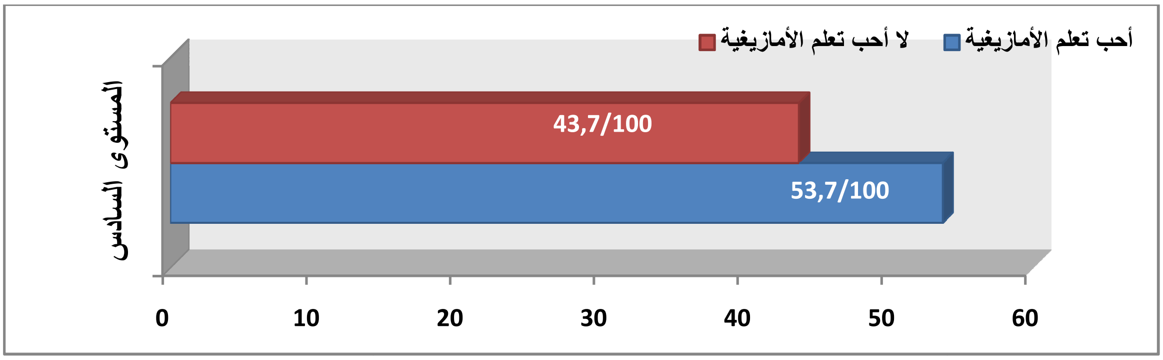
المبيان رقم : 85



كما سبق أن أشرنا إليه سلفا، فإن معدل التحصيل بالمستوى السادس مرتفع بالمقارنة مع ما هو عليه الأمر بالمستوى الرابع فيما يخص علاقة متغير اللغة المتحدث بها في العائلة بدرجة التحصيل. وهكذا فإن معدل المتعلمين والمتعلمات الذين يتداولون الدارجة المغربية فقط في بيوتهم يفوق المعدل المسجل لدى نفس الفئة بالمستوى الرابع، رغم كونه لم يبلغ المعدل النظري، إذ لم يتجاوز 42,7/100. في حين أن معدل زملائهم سواء الذين يتحدثون الأمازيغية فقط أو الذين يتداولون باللغتين معا (الأمازيغية والدارجة المغربية) قد تجاوز المعدل النظري ليصل لدى الفئتين على التوالي 60/100 و 57,6/100.

3.5. متغير الرغبة في تعلم الأمازيغية في علاقته بدرجة التحصيل بالمستوى السادس

المبيان رقم : 86



إذا كانت المعدلات المحصل عليها عند ربط العلاقة بين متغير الرغبة في التعلم بدرجة التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات بالمستوى الرابع لا ترقى إلى مستوى المعدل النظري، فإنها بالنسبة للمستوى السادس وانطلاقا من إقامة نفس العلاقة بين نفس المتغيرين، وحسب المبيان أعلاه، يتضح أن المتعلمين الذين عبروا عن رغبتهم في تعلم اللغة الأمازيغية في هذا المستوى التعليمي تمكنوا من الحصول على معدل تجاوز المعدل النظري إذ بلغ 53,7/100، في حين حصل زملاؤهم الذين عبروا عن كونهم لا يفضلون كثيرا تعلم الأمازيغية على معدل بلغ 43,7/100. مع الإشارة إلى أن عدد الذين عبروا عن ضعف رغبتهم في تعلم اللغة الأمازيغية يشكلون نسبة قليلة لا تتجاوز 10%.

إغناء لتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تم استثمار المعطيات التي أفرزتها عملية تفريغ الاستمارات الموجهة إلى كل من الأساتذة والتلاميذ من أجل الوقوف عند بعض المتغيرات التي من شأنها أن تساعد على تفسير تلك النتائج. وعليه، تبين أن متغيرات المستوى الدراسي والأكاديمي للأستاذ، ومتغير مدى رضاه عن مردوديته في التدريس، ومتغير عدد الزيارات التأطيرية لها تأثير في نتائج التحصيل لدى المتعلمين في كل من المستويين الرابع والسادس.

أما بخصوص المتغيرات الخاصة بالمتعلمين، فقد اتضح التأثير الإيجابي لمتغيرات عدد ساعات التمدرس الخاصة باللغة الأمازيغية، ومتغير اللغة المتحدث بها في الوسط العائلي، وكذا متغير الرغبة في تعلم اللغة الأمازيغية في درجة التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات .

الإطار 7 : أهم نتائج التحصيل في ضوء المتغيرات الخاصة بالمدرسين وبالمتعلمين

1. النتائج في ضوء المتغيرات الخاصة بالأساتذة بالمستويين الرابع والسادس

* تأكد أن معدل التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات بالمستويين الرابع والسادس يتحسن بارتفاع المستوى الدراسي والأكاديمي للأستاذ(ة).

* كما تتحسن المعدلات لدى تلاميذ وتلميذات المدرسين والمدرسات الذين عبروا بشكل إيجابي عن رضاهم عن مردوديتهم في تدريس اللغة الأمازيغية.

* أما بخصوص متغير عدد الزيارات التأطيرية التي يستفيد منها المدرسون والمدرسات، فإنه بدوره يؤثر على نحو إيجابي في نتائج التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات بالمستويين الرابع والسادس.

إلا أنه رغم هذا التحسن، فإن المعدلات المسجلة بالمستوى الرابع لم ترق إلى مستوى المعدل النظري. في حين تجاوزت المعدلات المحصل عليها بالمستوى السادس المعدل النظري.

2. النتائج في ضوء المتغيرات الخاصة بالمتعلمين والمتعلمات بالمستويين الرابع والسادس

* تم تسجيل تحسن المعدلات بازدياد عدد ساعات التمدرس المخصصة للغة الأمازيغية؛ حيث انتقلت بالمستوى الرابع من 31,7/100 لدى الفئة التي تستفيد من ساعة واحدة في الأسبوع إلى 42,5/100 لدى الفئة التي تستفيد من ثلاث ساعات في الأسبوع.

نفس الاستنتاج ينطبق على المستوى السادس حيث انتقلت المعدلات من 46,6/100 إلى 54/100 مسجلا بذلك تجاوز المعدل النظري.

* أما بخصوص علاقة متغير الرغبة في تعلم اللغة الأمازيغية بدرجة التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات، فقد تأكد تحسنها على العموم، رغم انخفاضها عن مستوى المعدل النظري بالمستوى الرابع، في حين يلاحظ أن معدل المتعلمين والمتعلمات الذين عبروا عن رغبتهم في تعلم اللغة الأمازيغية بالمستوى السادس تمكنوا من الحصول على معدل تجاوز المعدل النظري، إذ بلغ 53,7/100.

خاتمة

حاولت هذه الدراسة، التي تعتبر الأولى من نوعها في مجال تقويم التحصيل الدراسي في اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي في مكوني القراءة والتعبير الكتابي والتي أنجزت للمساهمة في ملء الفراغ الحاصل والملحوظ على هذا المستوى، الإجابة عن الأسئلة التي انطلقت منها والتي تمحورت بشكل عام حول معرفة درجة تحصيل تلاميذ وتلميذات المستويين الرابع والسادس في مكوني القراءة والتعبير الكتابي، وبشكل خاص، عن مدى تمكنهم من استراتيجيات القراءة والإنتاج الكتابي وباقي المهارات المرتبطة بهما، وكذا فحص تأثير أهم المتغيرات في نتائج المتعلمين والمتعلمات، وذلك في أفق الارتقاء النوعي بالممارسة التربوية والصفية لتعليم وتعلم اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي.

واستندت في جانبها النظري على جملة من المفاهيم مستقاة من حقل القياس والتقويم وتطبيقهما على بناء العدة الأداتية لتشخيص درجة التحصيل في مجالي القراءة والتعبير الكتابي، وما يتصل بهما من طرائق واستراتيجيات في مجالات التعليم والتعلم، مستفيدة في ذلك من التراكم الحاصل على المستويتين الوطني والدولي. كما توخت الإجابة عن مجموعة من الأسئلة تمحورت حول قياس درجة التحصيل في المكونين السالفي الذكر وفي المهارات المرتبطة بهما، إضافة إلى تحديد المتغيرات الأكثر تأثيرا في تفسير نتائج التحصيل.

وقد أجريت هذه الدراسة بالمؤسسات التعليمية التي تدرس فيها اللغة الأمازيغية على مستوى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة خلال الموسم الدراسي 2011-2012 بمساهمة هذه الأخيرة، وبمشاركة المفتشين المنسقين الإقليميين للغة الأمازيغية العاملين بها على عينة تتكون من **1597** تلميذ وتلميذة بالمستويين الرابع والسادس من التعليم الابتدائي؛ وذلك على مرحلتين؛ مرحلة تجريبية وأخرى رئيسية. وتمكنت هذه الدراسة من تجميع المعطيات الخاصة بها، اعتمادا على عدة مكونة من الروائز والاستمارات التي سبق أن خضعت للتجريب القبلي وتم تصحيحها.

وقد تمخض تحليل المعطيات الخاصة بهذه الدراسة عن جملة من النتائج الخاصة بدرجة تحصيل المتعلمين والمتعلمات بالمستويين التعليميين المستهدفين، ولتفسير تلك النتائج تم الاستناد إلى بعض المتغيرات التي تم اعتمادها، والمتمثلة أساسا في الجانب المؤسساتي والتنظيمي لتدريس اللغة الأمازيغية وبعض خصائص المتعلم(ة) ومحيطه وأخيرا بعض خصائص الأستاذ المرتبطة أساسا بتكوينه الأكاديمي وممارسته البيداغوجية.

فيما يخص النتائج العامة للتحصيل بالمستوى الرابع، تبين أنها لم تبلغ المعدل النظري، كما أن ثلث العينة تقريبا تمكن من تحقيق المعدل فما فوق. أما فيما يخص النتائج العامة للتحصيل بالمستوى السادس، يلاحظ أنها تجاوزت ما تم تسجيله بالمستوى الرابع، حيث إن أكثر من نصف العينة المبحوثة حصل على المعدل النظري فما فوق.

ولم تقف الدراسة عند هذا المستوى من التحليل الوصفي للمعطيات وتقديم النتائج العامة بالنسبة للمستويين، بل تجاوزته إلى ربط هذه النتائج بأهم المتغيرات المفسرة لها والمشار إليها سلفا، كما عملت على التحكم في بعضها باعتماد نموذج التحليل التغايري الذي مكنها من مراقبة تأثير متغير عدد سنوات التمدرس، أساسا، في درجة التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات.

وهكذا، فقد أثبتت النتائج وجود تقدم ملحوظ على مستوى الرائز ككل لدى الفئة التي تابعت دراستها لمدة أربع سنوات بالنسبة للمستوى الرابع، ولمدة ست سنوات بالنسبة للمستوى السادس مقارنة مع الفئة التي لم تتابع دراستها لنفس المدة بنفس المستويين.

أما نتائج درجة التحصيل على المستوى المهاري (المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب بالمستوى الرابع ونفس المهارات بالمستوى السادس بالإضافة إلى مهارة التقويم)، فقد لوحظ أنها تتحسن من مستوى تعليمي إلى آخر، إذ خلصت الدراسة إلى تدنيها بالمستوى الرابع في كل المهارات المستهدفة، ماعدا مهارة المعرفة، مقابل هذا نجد درجة التحصيل بالمستوى السادس قد تحسنت؛ حيث تجاوزت ما تم تحصيله بالمستوى الرابع واقتربت من المعدل النظري، باستثناء مهارة الفهم التي تجاوزته.

فيما يخص نتائج درجة التحصيل بالمستويين الرابع والسادس في علاقتها بالمتغيرات المرتبطة بالأستاذ، والمتمثلة أساسا في المستوى الدراسي والأكاديمي، ومدى رضاه عن مردوديته في التدريس ثم عدد الزيارات التأطيرية التي استفاد منها، فقد أبانت الدراسة أنه كلما ارتقى المستوى الدراسي والأكاديمي للأستاذ، كلما تحسنت نتائج تلاميذه، وكلما ازداد رضاه عن مردوديته في تدريس اللغة الأمازيغية إلا ولوحظ تقدم في نتائج المتعلمين. وأخيرا اتضح أنه كلما تعددت الزيارات التأطيرية لفائدة الأستاذ كلما أثر ذلك إيجابا في درجة التحصيل عند التلاميذ والتلميذات.

وتبين كذلك أن درجة التحصيل تتأثر بالمتغيرات المرتبطة بالمتعلم(ة) من قبيل: عدد ساعات التمدرس، واللغة المتحدث بها في البيت، حيث تتحسن المعدلات بازدياد ساعات التمدرس، كما أن نتائج التحصيل لدى التلاميذ الذين يتحدثون في وسطهم العائلي الأمازيغية فقط أو الأمازيغية والعربية الدارجة معا، مرتفعة مقارنة مع نتائج زملائهم الذين يتداولون على المستوى العائلي العربية الدارجة فقط.

لقد أبانت هذه الدراسة التي استهدفت تقويم درجة التحصيل في مكوني القراءة والتعبير الكتابي في اللغة الأمازيغية، ومدى تمكن المتعلمين والمتعلمات من توظيف الاستراتيجيات الخاصة بهما والمنصوص عليهما في منهاجها الرسمي في مستوى التعليم الابتدائي، بشكل عام عن وجود نقط قوى ومواطن ضعف في مستويات متعددة تهم المقاربة المعتمدة في إدراج اللغة الأمازيغية في منظومة التربية والتكوين، والأساليب المعتمدة في تدبير العملية التعليمية التعلمية، وبشكل خاص الممارسة الصفية للمدرسين وأثرها في درجة التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات.

وبما أن هذه الدراسة استهدفت قياس درجة تحصيل تلاميذ وتلميذات مستويي الرابع والسادس، كما أسلفنا، فقد اتضح ضعف التمكن من استراتيجيات القراءة والتعبير الكتابي لدى المتعلمين والمتعلمات بهذين المستويين، والذي فسرته الدراسة بعوامل متعددة منها ضعف توظيف الأساتذة للمنهجية الخاصة بتدريس هذين المكونين كما تم التخطيط لها في المنهاج، وذلك لعدم استفادتهم من تكوين يؤهلهم للقيام بالمهام البيداغوجية المنوطة بهم على أحسن وجه من ناحية، وضعف تأطيرهم التربوي ومصاحبتهم البيدغوجية من ناحية أخرى. ناهيك عن وجود اختلالات تنظيمية تهم أساسا تطبيق مقتضيات المنهاج الرسمي واحترام الغلاف الزمني الرسمي للغة الأمازيغية، إضافة إلى ما تم تسجيله بخصوص عدم تمكن التلاميذ من متابعة دراستهم بشكل منتظم من مستوى تعليمي إلى آخر، وغياب للدعم الخارجي للمتعلمين سواء بشكل مؤسساتي أو شخصي وأسري.

وهكذا فإن الخلاصات السالفة الذكر التي انتهت إليها الدراسة، إضافة إلى ما تراكم من أعمال علمية وأكاديمية وتقارير ميدانية حول وضعية تدريس اللغة الأمازيغية منذ إدراجها في المنظومة التربوية سنة 2003، وما استجد من معطيات سياسية مكنت اللغة الأمازيغية من الارتقاء إلى مستوى اللغة الوطنية إلى مستوى اللغة الرسمية بمقتضى دستور يوليو 2011، من شأنها أن تساهم في بلورة تصور مستقبلي واستشرافي من خلال مجموعة من المقترحات والتوصيات نقدمها منتظمة في ثلاثة محاور أساسية.

1. المحور التنظيمي المؤسساتي

- ✓ ضرورة إعادة النظر في المقاربة الحالية المعتمدة في إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية بشكل يضمن تعميمها أفقيا وعموديا، ويراعي تدريسها على نحو منتظم من مستوى تعليمي إلى آخر ومن سلك إلى آخر؛ مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة تحقيق الجودة المطلوبة في التعلمات.
- ✓ ضرورة إعادة النظر في الغلاف الزمني المخصص لتدريس اللغة الأمازيغية؛ وذلك بالرفع من عدد الساعات المقررة حاليا بشكل يراعي مبدأ التدرج من سلك إلى آخر، إسوة بما هو معمول به في اللغات الأخرى في منهاج التعليم الابتدائي، خاصة وأن الدراسة أثبتت تحسن نتائج المتعلمين بازدياد عدد ساعات التمدرس.
- ✓ ضرورة تحيين كل النصوص التنظيمية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية لتساير المستجدات الحالية، والعمل على ضمان تفعيل تطبيقها على أرض الواقع.
- ✓ العمل على تنويع مصادر المعلومات وطبيعتها على المستويين الكمي والكيفي بشأن وضعية تدريس اللغة الأمازيغية على نحو يمكن المهتم وصاحب القرار معا، من تكوين صورة موضوعية وواقعية حول تلك الوضعية. وفي هذا الإطار فقد صادفت الدراسة صعوبات في تحديد العينة المستوفية للشروط المنهجية وذلك لعدم دقة المعلومات حول الواقع الميداني.

2. المحور البيداغوجي

- ✓ العمل على تجويد أساليب تدريس مختلف مكونات اللغة الأمازيغية، وبالأخص على مستوى تدريس القراءة والتعبير الكتابي؛ وذلك باعتماد الاستراتيجيات المتضمنة في المنهاج الرسمي للغة الأمازيغية، وإغنائها بما يستجد من مقاربات في هذا المجال.
- ✓ ضمان استمرارية إنجاز التقويمات التشخيصية للتعلمات في اللغة الأمازيغية بشكل دوري ومنتظم، والعمل على اعتماد استراتيجيات تصحيحية للاختلالات الملاحظة في أفق تجويد وتحسين تدريس اللغة الأمازيغية.
- ✓ توسيع نطاق التقويم التشخيصي في اللغة الأمازيغية ليشمل كل المستويات التعليمية، وكل الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

- ✓ إيلاء الأهمية القصوى لمكوني القراءة والتعبير الكتابي لكونهما أنشطة أساسية في إرساء التعلمات، وباعتبارهما مؤشرا على تقدم المجتمعات. وذلك في أفق تكوين قارئ فعال ومستقل في لغات القرائية عموما، بتشجيع تحويل الكفايات العرضانية من لغة إلى أخرى.

3. المحور التأطيري التكويني

- ✓ توفير تكوين أساسي ومستمر يؤهل المدرسين والمدرسات للقيام بمهامهم التربوية في أحسن الظروف من خلال تمكينهم من استراتيجيات التدريس المعتمدة في المنهاج الرسمي للغة الأمازيغية، وإطلاعهم على ما يستجد من مقاربات في هذا المجال بغية تطبيقها أثناء الممارسة الصفية.
- ✓ تكثيف عملية التأطير التربوي والمواكبة والمصاحبة البيداغوجية لأساتذة اللغة الأمازيغية لتحيين معارفهم ومواكبة المستجدات في الميدان.
- ✓ توفير الشروط المادية والمعنوية الكفيلة بجعل المدرس(ة) راض عن مردوديته خلال ممارسته الصفية ووضعيته المهنية بصفة عامة.
- ✓ إعادة النظر في مفهوم التخصص في اللغة الأمازيغية بالصيغة المعتمدة حاليا؛ ليتجاوز مجرد تكليف الأستاذ بتدريس اللغة الأمازيغية فقط، دون الأخذ بعين الاعتبار عامل التكوين الأساس، وتعميمه في كافة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

4. محور خاص بالمتعلم ومحيطه

- ✓ الاهتمام بالمتعلم والأخذ بعين الاعتبار حاجاته وميولاته أثناء العملية التعليمية التعلمية، ونهج أساليب تربوية فارقية وأساليب تواصلية تتيح التعلم الذاتي وتسمح بالابتكار وتغلب الحوار والمشاركة.
- ✓ تكثيف عملية التحسيس بأهمية تدريس اللغة الأمازيغية لدى آباء وأولياء أمور المتعلمين والمتعلمات، وذلك لضمان انخراطهم ودعمهم لأبنائهم وبناتهم في مسارهم الدراسي عن طريق تمكينهم من الاستفادة من دروس في القرائية ومحو الأمية باللغة الأمازيغية.
- ✓ خلق فضاءات تربوية وثقافية تتيح إمكانية الدعم المصاحب للمتعلمين والمتعلمات في إطار الأنشطة الموازية التي تأخذ بعين الاعتبار مكون اللغة والثقافة الأمازيغيتين.

بيبليوغرافيا

I- ⵙ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ :

1- ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵉⵏⵓ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2007 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⴰⵙⴷⵍⵉⵙⵜ ⵍⵓⵎⵎⴰ, ⴹⴹⴰⵕⵍⴱⵉⴹⴰ.

2- ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵉⵏⵓ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2007 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⴰⵙⴷⵍⵉⵙⵜ ⵍⵓⵎⵎⴰ, ⴹⴹⴰⵕⵍⴱⵉⴹⴰ.

3- ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵉⵏⵓ, ⴰⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵎⵓⵔⵙ, 2007 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉⵏ ⵃⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.

4- ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵉⵏⵓ, ⴰⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵎⵓⵔⵙ, 2007 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉⵏ ⵃⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.

5- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2009 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⵉⵙⵙ ⵙⵏⴰⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵙ ⵜⵡⵉⵣⵉ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉⵏ ⵃⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.

6- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2009 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⵉⵙⵙ ⵙⵏⴰⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵙ ⵜⵡⵉⵙⵉ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉⵏ ⵃⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.

7- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2005 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⴽⵕⴰⴹ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⵙ ⵜⵡⵉⵣⵉ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉⵏ ⵃⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.

8- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2005 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⴽⵕⴰⴹ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⵙ ⵜⵡⵉⵣⵉ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉⵏ ⵃⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.

9- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2006 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⴽⴽⵓⵥ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⵙ ⵜⵡⵉⵣⵉ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉⵏ ⵃⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.

10- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2006 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⴽⴽⵓⵥ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⵙ ⵜⵡⵉⵣⵉ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉⵏ ⵃⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.

11- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2007 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵎⵎⵓⵙ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⵙ ⵜⵡⵉⵣⵉ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉⵏ ⵃⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.

12- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2007 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵎⵎⵓⵙ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⵙ

ⵜⵡⵉⵣⵉ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉⵏ ⵄⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.

13- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2008 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⵚⴹⵉⵚ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⵙ ⵜⵡⵉⵣⵉ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⴰⵙⵉⴳⴳⵣⵜ ⵍⵎⴰⵄⴰⵔⵉⴼ ⵍⵊⴰⴷⵉⴷⴰ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.

14- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2008 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⵚⴹⵉⵚ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⵙ ⵜⵡⵉⵣⵉ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⴰⵙⵉⴳⴳⵣⵜ ⵍⵎⴰⵄⴰⵔⵉⴼ ⵍⵊⴰⴷⵉⴷⴰ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.

II- باللغة العربية :

1- الخطب الملكية (خطاب العرش 30 يوليوز 2001، خطاب أجدير 17 أكتوبر2001)؛

2- الظهير المنظم والمحدث للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ل17 أكتوبر 2001 الصادر في الجريدة الرسمية عدد: 4948 ، فاتح نوفمبر 2001 :3677؛

3- قرار وزاري رقم: 537.07 بتاريخ: 26 فبراير 2007.

4- مجزوءة اللغة الأمازيغية وديداكتيكها الخاصة بمراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي المعدة في إطار التعاون بين وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (الوحدة المركزية لتكوين الأطر) و المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية 2008-2009.

5- المجلس الأعلى للتعليم، 2008، البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي لسنة 2008.

6- المذكرة الوزارية رقم: 108 بتاريخ: 01 شتنبر 2003.

7- المذكرة الوزارية رقم: 116 بتاريخ: 26 شتنبر 2008.

8- المذكرة الوزارية رقم: 130 بتاريخ: 12 شتنبر 2006.

9- المذكرة الوزارية رقم: 133 بتاريخ: 12 أكتوبر 2007.

10- المذكرة الوزارية رقم: 204بتاريخ: 29 دجنبر 2010.

11- المذكرة الوزارية رقم: 82 بتاريخ: 20 يوليوز 2004.

12- المذكرة الوزارية رقم: 90 بتاريخ 19غشت 2005.

13- منهاج اللغة الأمازيغية لمرحلة التعليم الابتدائي.

14- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي، 2011.

15- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة الأمازيغية، الكتاب الأبيض، الجزء الثاني 2002.

III- En langue française :

1- Adams G., Davister J, Denyer M, 1998, *Lisons futé*, *Stratégies de lecture*, 2 tomes, 1. Guide pédagogique; 2. Fiches reproductibles, Bruxelles, Duculot.

2- Allal, L. et Michel, Y., 1993, « Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite », in Allal, L, Bain, D. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 239-264.

3- Baillat G., De Ketele J.-M., Paquay L., Thélot C., 2008, *Evaluer pour former*, *outils*, *dispositifs et acteurs*, Bruxelles, De boeck. (Coll. Pédagogies en développement)

4- De Landsheere, G., 1992 (2ème édition), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presses Universitaires de France.

5- Grégoire J. (Ed.), 2008, *Evaluer les apprentissages*, *les apports de la psychologie cognitive*, Bruxelles, De boeck. (Coll. Perspectives en éducation&formation)

6- Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Ann M. Kennedy, Kathleen L. Trong, and Marian Sainsbury, (2011), PIRLS 2011 Assessment Framework .

7- Jonnaert Ph., Ettayebi M., Defise R., 2009, *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel*, Bruxelles, De boeck. (Coll. Perspectives en éducation&formation)

8- Jonnaert Ph., Vander Borght C., 2009 (3ème édition), *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De boeck. (Coll. Perspectives en éducation&formation)

9- Martine R., 2009, *La métacognition : Une composante de la compréhension*, Université Paris 12 / IUFM & INRP.

10- Reogiers X., 2010 (2ème édition), *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les acquis des élèves*, Bruxelles, De boeck. (Coll. Pédagogies en développement)

11- Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S., 2006, *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De boeck. (Coll. Outils pour enseigner)

12- Rouiller, J. et Yerly, C., 1991, *Documents de synthèse en didactique du français, Fribourg* : Ecole Normale Cantonale.

13- Safty A., 1993, *L'enseignement efficace, théories et pratiques*, Presses de l'Université du Québec.

IV- Sitographie :

1- Claudine Lachapelle, les stratégies de compréhension en lecture : http://www.clindoeilpedagogique.net/spip.php?article89&lang=fr. Consulté le : 04/01/2013.

2- Le cadre d'évaluation de PISA 2009 Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences : http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/49539189.pdf. Consulté le 14/01/2013.

3- Programme d'études en FL2-I (6e) " Document de mise en œuvre" 1998 : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmo_6e/docs/production_ecrite. pdf. Consulté le 15/01/2013.

الملاحق

الأطر المرجعية للرائزين التشخيصيين

جداول التخصيص الخاصة بكل رائز

Tableaux de spécification
Cadre de référence du test de la 4ème année de l'enseignement primaire
LANGUE AMAZIGHE

Domaine 1 : Compréhension de l'écrit
Objectifs :
1. Reconnaître le genre du texte. connaissance
2. Repérer l'information essentielle du texte. compréhension
3. Trouver des informations explicites. compréhension
4. Comprendre le sens des mots en se basant sur le contexte. compréhension
5. Utiliser les unités grammaticales pour établir les liens entre les mots. analyse

Domaine 2 : Expression et production écrite
Objectifs :
6. Compléter des phrases / textes avec des éléments grammaticaux. application
7. Produire un texte court en respectant :
   - 7.1 l'organisation du texte demandé application
   - 7.2 la pertinence synthèse
   - 7.3 la relation entre les idées et les phrases synthèse
   - 7.4 l'emploi correct de la langue application

Tableaux de spécification

Importance des domaines (4ème année du primaire)

Domaines	Nombre d'habiletés	Pourcentage	Nombre de questions / tâches
Lecture compréhension	5	50%	7
Expression et production écrite	5	50%	2 tâches
Total	10	100%	9

Importance des niveaux des habiletés par domaine (4ème année du primaire)

	Niveaux des habiletés					
Domaine	connaissance	compréhension	application	analyse	synthèse	Total
Lecture compréhension	1 20%	3 60%	-	1 20%	-	5 100%
Production Ecrite	-	-	3 60%	-	2 40%	5 100%
Total	1 10%	3 30%	3 30%	1 10%	2 20%	10 100%

Poids de chaque domaine (4ème année du primaire)

	Niveaux des habiletés					
Domaine	connaissance	compréhension	application	analyse	synthèse	Total
Lecture compréhension	10%	30%	-	10%	-	50%
Production Ecrite	-	-	30%	-	20%	50%
Total	10%	30%	30%	10%	20%	100%

Nombre de questions :
Lecture compréhension 4ème année
Le nombre de questions a été arrêté à 7 questions.
Pour un test de 7 questions, le nombre approximatif de questions par cellule est comme suit :

Importance des cellules **Nombre approximatif des questions**

تقويم التحصيل الدراسي لدى تلميذات وتلاميذ التعليم الابتدائي في اللغة الأمازيغية من خلال مكوني : القراءة والتعبير الكتابي

ⵏⵜⵜⴰⴼ ⴽⵉⴳⴰⵏ ⵏ ⵜⵍⴽⴰⵎⵉⵏ ⵜⵡⴰⴳⴳⵏⵜ ⴳ ⵢⵉⴳⵔ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴷⴼⴼⵉⵔ ⵏ ⵎⵔⴰⵡ ⵏ ⵉⵙⴳⴳⵯⴰⵙⵏ ⴳⴼ ⵓⵙⵉⴷⴼ ⵏⵏⵙ ⴳ ⵜⵉⵏⵎⵍ ⵜⴰⵎⵖⵔⴰⴱⵉⵜ. ⵀⵎⴰ ⴰⴷ ⵏⵙⵙⵏ ⵎⴰⵎⵛ ⴳⴰⵏ ⵉⵍⵎⵎⵓⴷⵏ ⵏ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⴷ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴳ ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ ⴷ ⵓⴼⴰⵔⵙ ⵏ ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵉⵙⵡⵉⵔⵏ ⵡⵉⵙⵙ ⴽⴽⵓⵣ ⴷ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵎⵎⵓⵙ ⵏ ⵓⵙⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵉⴳⴳⴰ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⵙⵉⴳⴳⵍ ⴰⴷ ⵉⵣⴷⵉⵏ ⵙ ⵓⵙⵜⴰⵍ ⵏ ⵉⵍⵎⵎⵓⴷⵏ ⴰⴷ. ⵏⵙⵙⵉⵜⵉⵎ ⴰⴷ ⵜⴰⵡⵙ ⵜⵡⵓⵔⵉ ⴰⴷ ⴳ ⵓⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵙⵙⵉⵔⵉⵡ ⴷ ⵓⵙⴱⵓⵖⵍⵓ ⵏ ⵓⵙⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ.

لا أحـد يمكنـه أن يجـادل في أهميـة التراكـم الكمـي الـذي حققتـه عمليـة تدريـس اللغـة الأمازيغيـة في المنظومـة التربويـة المغربيـة منـذ سـنة 2003، تاريـخ إدراجهـا الفعـلي إلى الآن. غـير أنـه في مقابـل ذلـك، لا يمكـن غـض الطـرف عـن نـدرة هـذا التراكـم عـلى المسـتوى النوعـي والكيفـي. فرغـم مـرور مـا يفـوق عـشر سـنوات عـلى إدراج اللغـة والثقافـة الأمازيغيتـين في منظومـة التربيـة والتكويـن، ظلـت الأعـمال المنجـزة عـلى هـذا المسـتوى قليلـة. لـذا بـات مـن الـضروري أن ينجـز المعهـد الملـكي للثقافـة الأمازيغيـة الدراسـة الحاليـة حـول تقويـم التحصيـل الـدراسي في اللغـة الأمازيغيـة بالتعليـم الابتـدائي التـي نتمنـى أن تسـاعد عـلى تجويـد تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية وتوسيع قاعدته.

40 درهم

2016